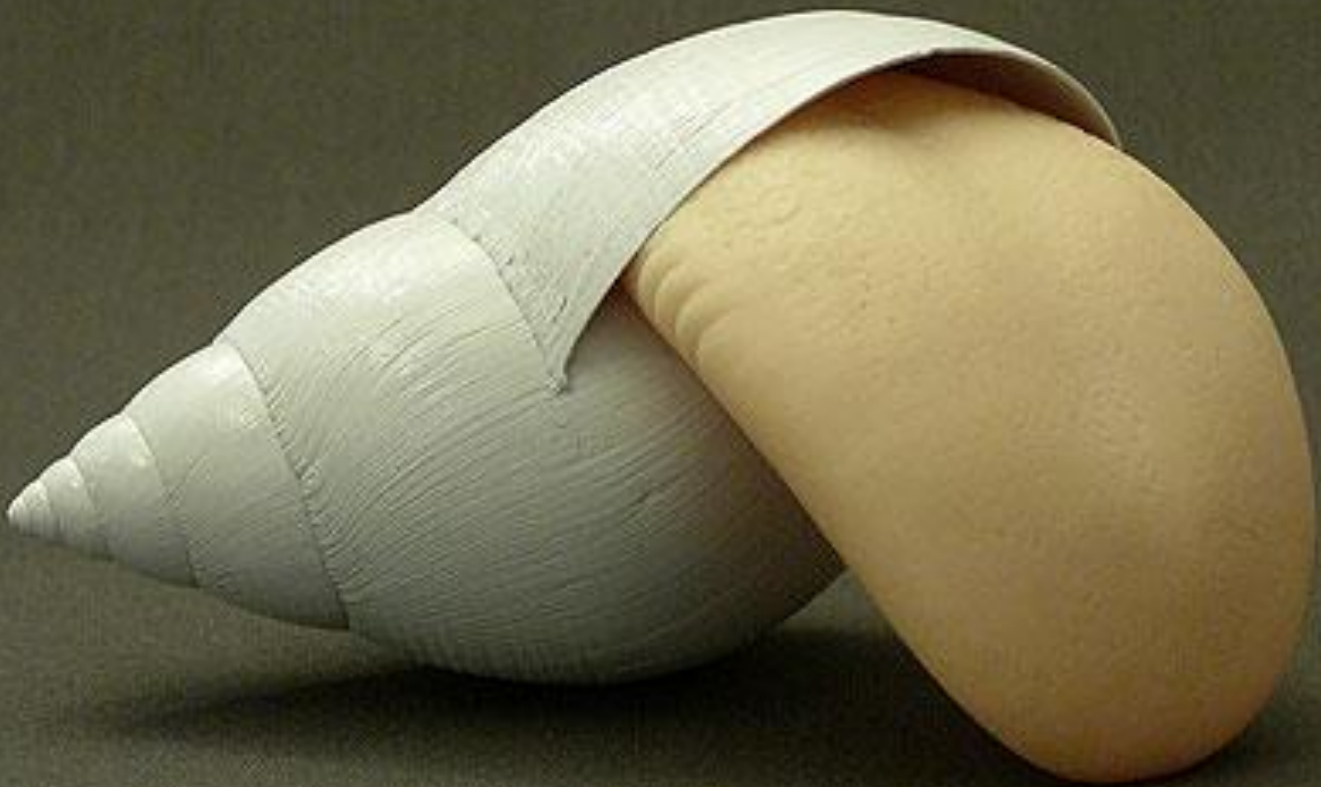


PH.D.-AFHANDLING

SPROGLIG PRAKSIS I OG OMKRING MODERSMÅLSUNDERVISNING

En lingvistisk etnografisk undersøgelse



LINE MØLLER DAUGAARD




Paolo Fumagalli: *Mother tongue*. 2008.



AARHUS
UNIVERSITET
INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)

INDHOLDSFORTEGNELSE

Dansk resumé	v
English summary	viii
Forord: Én forfatter, mange stemmer	x
■ Indledning	1
Hvad ved vi om modersmålsundervisning?	2
Et lingvistisk etnografisk blik på modersmålsundervisning	4
At have eller ikke have – modersmålsundervisning	5
Hvorfor modersmålsundervisning? Hvilket videnstilbud?	7
Om afhandlingen	8
↪ Hvad gælder som modersmålsundervisning?	10
Hvad er modersmålsundervisning?	10
Modersmålsundervisningens konfliktpotentiale	13
Modersmålsundervisning i det danske curriculum	14
Aarhus: Modersmålsundervisning og sprogstøtte på modersmål	18
Rationaletrængsel omkring modersmålsundervisning	19
Effektrationalets hegemoni	21
Hvad gælder som modersmålsundervisning?	22
↪ Søndervangskolen	23
Søndervangskolen som fremtidens multikulturelle skole	24
Søndervangskolen som heldagsskole	25
Børn og voksne i og omkring 2. klasse	27
Afrunding	30
↪ Lingvistisk etnografi	31
Hvad er lingvistisk etnografi?	31
Det lingvistisk etnografiske projekt	32
Lingvistik og etnografi i lingvistisk etnografi	34
Hvordan praktiseres lingvistisk etnografi?	36
Min lingvistiske etnografi	39
Metateoretisk placering	39
Beskæringen af min lingvistiske etnografi	41
Placering i forhold til anden forskning	44
Afrunding	45
↪ Værditilskrivning til sprog og sproglig praksis som opfindelse og investering	47
En poststrukturalistisk orienteret sociolingvistik	47
Værditilskrivning til sprog som opfindelse og investering	49
Sprog som opfindelse og uopfindelse	49
Modersmål som opfindelse	51
Sprog som heteroglossisk	54
Investering i sprog	56
Opfindelse og investering	58
Metalingvistiske episoder	59

Sproglige ressourcer, sproglig praksis og sprogideologier	60
Sproglige ressourcer	61
Sproglig praksis	62
Sprogideologier	63
Afrunding	63
 Produktionen af det empiriske materiale	65
Feltarbejde	66
Det empiriske materiales struktur	68
Materialets tidsmæssige struktur	68
Materialets rumlige struktur	69
Materialets semiotiske struktur	70
Materialets sproglige struktur	71
Typer af empirisk materiale	71
Feltnoter	71
Fotos	76
Videoptagelser	77
Tekster	79
Fastholdelse af praktiseret sprogundervisning	80
Om interviewmaterialet	80
Gruppeinterview med skoleledelsen	81
Enkeltinterviews med modersmållærere	82
Fotoeliciterede børneinterviews i grupper	83
Hvilke stemmer høres i interviewmaterialet?	88
Samspil, sammenhænge og huller i det empiriske materiale	89
Analytiske bevægelser på tværs af materialet	90
Oversættelse	91
Repræsentationelle til- og fravalg	93
To primære fremtrædelsesformer	93
Udskrifter af interaktion	94
Markering af sproglige grænser	95
Afrunding	96
 Hvilket sprog taler en atypisk voksen?	
Forskerpositionering og sproglige hierarkier i en flersproget felt	98
Velkendthed som grundvikår	98
Medieret adgang til felten – at ankomme for anden gang	99
Formel adgang til felten	100
Skiftende sproglige hierarkier	101
En 'atypisk voksen'	104
Hvilket sprog taler en atypisk voksen?	106
At 'gøre være sproglig nybegynder' som forsker	107
Tilskrivning og fraskrivning af sproglig ekspertise	108
En atypisk investeret sproglig nybegynder	110
På feltarbejde i en flersproget felt	112
 Kategorien 'modersmål' tager sine børn	114
Modersmålsundervisning og den sproglige orden	115
Skoleskemaet som ordenssymbol	115
Modersmålet tager sine børn	117

Forhandling om adgang til modersmålsundervisning	120
Souad og arabisk: Det duer ikke	122
Said og arabisk: Velkommen til dig	125
Centrale og perifere arabere, kurdiske tidsrøvere	129
Hierarkisering af modersmål i den sproglige orden	132
Arabisk – modersmål med mere	135
En særlig værditilskrivning til arabisk	135
Arabisk – et sprogligt kinderæg	137
Arabisk som religiøst sprog	138
At gå til koran	140
'Maktab literacy'	144
Arabisk og 'religious heritage learners'	148
Det arabiske sprogs janusansigt	151
At opfinde modersmålsundervisning	153
Modersmålslærere som opfindere	154
Fra afghansk til dari og pashto	154
Dari og pashto – et sociolingvistisk rids	155
Fra Afghanistan til Aarhus med Emal	157
Dari, pashto og afghansk i børnehøjde	159
Langdistance-identifikation med Afghanistan	161
En separationsideologi – i Afganistan og i Aarhus	163
Særliggørelse af pashto	167
Ægte pashtoanere	171
Dari og pashto – uden for modersmålsundervisningen	172
Nye sproglige grænsedragninger: Gammelt og moderne pashto	174
En vitalistisk læsning af opfindelse	177
At udfordre modersmålsundervisning	179
Abdullahi – læsehest og klassens klovn	179
Ambivalente investeringer	182
Engelsk i somalitimerne	185
Performance, stilisering og kalibrering	188
Britisk 'posh' møder sort amerikansk til somali i Aarhus	190
Når Abdullahi 'gør være indlærer'	193
Hvad gør Abdullahi, når han gør være indlærer?	196
Indlærerhed som ekspertise	199
Abdullahi som udfordrer af modersmålsundervisning	200
Mangeartede og modsatrettede investeringer i modersmålsundervisning	202
Hvad må vi kalde det?	203
En flerhed af rationaler	205
Et ønske fra forældrene	208
Forældrenes stemmer som autoritativ diskurs	210
Børnenes investering i forældrenes sprog	214
Modersmålsundervisning som modsætningsfyldt rum	216
Modsatrettede investeringer	218
Afrunding	220

■ Modersmålsundervisning mellem det sribede og det glatte rum	221
Tilbage til frokostsamtalen – en genlæsning	222
Et signalement af modersmålsundervisning	225
Modersmålsundervisning i et curriculært mellemrum	225
Modersmålsundervisning som arena for investering	226
Modersmålsundervisning som sproglaboratorium	227
Det sribede og det glatte rum	228
Modersmålsundervisning mellem det sribede og det glatte	230
Rekonstituerende spørgsmål	232

Litteraturliste

I

Bilag

XX

1	Tidligere bekendtgørelse om modersmålsundervisning	XXI
2	Gældende bekendtgørelse om modersmålsundervisning	XXIII
3	Sammenligning af modersmålsundervisning og sprogstøtte på modersmål	XXIV
4	Modersmålsundervisning i Aarhus Kommune	XXV
5	Sprogstøtte på modersmål i Aarhus Kommune	XXVII
6	Sprogscreening i Aarhus Kommune	XXIX
7	Heldagsskoler i Aarhus Kommune	XXXII
8	Interviewguide skoleledelse	XXXIII
9	Interviewguide modersmåls lærere	XXXIV
10	Fotomateriale i fotoeliciterede børneinterviews	XXXVI
11	To variationer af fotoeliciterede børneinterviews	XLII
12	Translitteration af arabisk	XLIII
13	Translitteration af dari	XLIV
14	Translitteration af pashto	XLVII
15	Transskriptionskonventioner	L
16	Samlet oversigt over empirisk materiale	LI

SPROGLIG PRAKSIS I OG OMKRING MODERSMÅLSUNDERVISNING. EN LINGVISTISK ETNOGRAFISK UNDERSØGELSE

Modersmålsundervisning i sprog som somali og arabisk er et omstridt pædagogisk arrangement. Modersmålsundervisning blev indført i den danske folkeskole i 1975 og har siden da været genstand for en ophedet debat. Omfanget af parate holdninger og markeringer står imidlertid i skarp kontrast til omfanget af forskningsbaseret viden om modersmålsundervisning i en dansk sammenhæng. Omfanget af dansk forskning, der på den ene eller anden måde belyser modersmålsundervisning, er begrænset, og i det omfang modersmålsundervisning har været genstand for videnskabelig undersøgelse, har opmærksomheden typisk samlet sig om modersmålsundervisningens effekt i relativt snæver statistisk forstand eller om de curriculære rammer for modersmålsundervisning. Der findes derfor begrænset forskningsmæssig indsigt i, hvordan modersmålsundervisning praktiseres og udfolder sig i danske skoler, og hvordan den opleves og opfattes af de involverede børn og voksne.

En sådan viden ønsker jeg med denne afhandling at bidrage til at skabe. Min forskningsinteresse retter sig mod, hvordan modersmålsundervisning praktiseres, og hvordan der herigennem tilskrives værdi til sprog og sproglig praksis. Min undersøgelse udfolder sig som en lingvistisk etnografisk undersøgelse, der på sociolingvistisk grundlag og forankret i en poststrukturalistisk inspireret grundposition undersøger hvilke sproglige ressourcer, der bringes i anvendelse i modersmålsundervisning, og hvordan de gives social betydning, samt hvordan der investeres i og tilskrives værdi til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning.

Min lingvistiske etnografi udfolder sig som en caseundersøgelse af modersmålsundervisning, som den praktiseres på en aarhusiansk folkeskole med en 2. klasse som omdrejningspunkt. Mens alle 25 elever i klassen deltager i den obligatoriske undervisning i dansk og engelsk, deltager 18 af børnene desuden i modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto og somali som en del af skolens curriculum. Gennem halvandet års feltarbejde på skolen har jeg produceret et omfattende multimodalt og flersproget empirisk materiale. Jeg har deltaget i modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto og somali samt i undervisningen i dansk og engelsk i 2. klasse og undervejs skrevet feltnoter, taget fotos, foretaget videoptagelser og indsamlet tekstmateriale, og jeg har interviewet skoleledelse og modersmålslærerne og foretaget fotoeliciterede gruppeinterviews med børnene i 2. klasse.

Mens undersøgelsens empiriske objekt kan afgrænses til modersmålsundervisning, som den praktiseres i og omkring 2. klasse, kan det analytiske objekt bestemmes som værditilskrivning til sprog og sproglig praksis. Jeg forstår værditilskrivning til sprog og sproglig praksis i lyset af to ledende teoretiske antagelser om *sprog som opfindelse* og *investering i sprog*. Denne forståelse bringer jeg i forbindelse med det empiriske materiale gennem den primære analytiske enhed, *metalingvistiske episoder*, som jeg forstår som det at gøre sproglig forskel relevant gennem interaktion i et givet tid og rum. I analyserne af de metalingvistiske episoder orienterer jeg mig mod en analytisk tredeling i *sproglige ressourcer*, *sproglig praksis* og *sprogideologier*.

I afhandlingen beskriver jeg modersmålsundervisning som en diffus og foranderlig størrelse, der ændrer konturer og substans over tid, i bevægelsen fra et nationalt over et kommunalt til et skolelokalt niveau og afhængig af hvilket modersmål, der er tale om. Jeg beskriver, hvordan børnene i 2. klasse distribueres til modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto og somali med afsæt i en oxymoronisk distributionslogik, og jeg redegør for komplekse sproglige hierarkier mellem modersmål og mellem modersmålstalende børn og voksne. Jeg sætter modersmålsbetydningen i parentes, når jeg beskriver, hvordan det arabiske sprog optræder som andet og mere end modersmål blandt mange børn med muslimsk baggrund i kraft af den betydning og værdi, som det arabiske sprog tilskrives som religiøst sprog i islam. Jeg peger på, hvordan modersmålsundervisning opfindes med afsæt i en analyse af, hvordan modersmålsundervisning for børn med afghansk baggrund differentieres fra 'afghansk' til separat undervisning i dari og pashto, og jeg beskriver, hvordan modersmålsundervisning udfordres gennem børnenes ambivalente investeringer og dygtigt kalibrerede sproglige performances. Endelig fremskriver jeg børnenes forældres stemmer, som de genlyder på tværs af det empiriske materiale, og beskriver forældrene som markante sprogsponsorer, der investerer stærkt i børnenes investering i modersmålet og modersmålsundervisningen.

Afhandlingens analyser samles i tre udsagn, der tilsammen tegner et signalement af modersmålsundervisning:

- * Modersmålsundervisning i et curriculært mellemrum
- * Modersmålsundervisning som arena for investering
- * Modersmålsundervisning som sproglaboratorium

Mens modersmålsundervisning ofte debatteres som et velafgrænset fænomen, fremstår praktiseret modersmålsundervisning som resultatet af en lang række opfindelsesprocesser på tværs af tid og rum. Modersmålsundervisning i Aarhus kan ikke forstås alene på baggrund af en analyse af lokal og situeret praksis, men ligeledes må ses i lyset af globale bevægelser og udviklinger, og modersmålsundervisning er på samme tid et stærkt nationalt, tydeligt lokalt og iboende globalt fænomen. I den skolelokale opfindelse på Søndervangskolen indtager modersmålsundervisningen en diffus position i den sproglige orden, hvor den på den ene side adskiller sig markant fra den øvrige sprogundervisning i dansk og engelsk, men på den anden side fungerer på ganske andre præmisser end de øvrige eftermiddagsaktiviteter. Til den diffuse position hører imidlertid også en høj grad af frihed for de ansvarlige modersmålslærere til at definere, hvad der skal gælde som modersmålsundervisning; en opfindelsesopgave, som modersmålslærerne går til og realiserer med stor handlekraftighed.

Modersmålsundervisning fremtræder som en arena for mangeartede og modsatrettede investeringer. Hvor den uddannelsespolitiske debat om modersmålsundervisning domineres af et effektrationale, træder en vifte af andre investeringsrationaler frem blandt de børn og voksne, der deltager i modersmålsundervisningen. Her tænkes modersmålsundervisning sammen med den dansksproglige udvikling uden at være reduceret til at udgøre et redskab herfor, og her rækker rationale for modersmålsundervisning ud over skolens virksomhed, ind i børnenes familier og ud i en global verden. Modersmålet er ikke det eneste sprog, børnene investerer i, og en principiel og symbolsk investering i modersmålet er ikke ensbetydende med, at børnene investerer sig tilsvarende i den konkrete modersmålsundervisning. På tværs af de mangeartede investeringsmønstre fremstår børnenes forældres

investering i modersmålsundervisning omvendt stærk og stabil, og forældrene fremstår som stærke sprogssponsorer, hvis stemmer og perspektiver har stor indflydelse på modersmålsundervisningen.

Endelig beskriver jeg modersmålsundervisningen som et potentielt sproglaboratorium. I modersmålsundervisningen navigerer børn og voksne i komplekse sociolingvistiske landskaber. Modersmålsundervisning udgør – som anden sprogundervisning – en ramme for tilegnelse og træning af sprog, som det er tilfældet i et traditionelt sproglaboratorium. Men herudover fungerer modersmålstimerne som kreative sprogværksteder, hvor børn og voksne sammen undersøger og udforsker sprog, sproglig variation, relationer mellem sprog og nation og forholdet mellem sprog, identitet og magt. Modersmålsundervisningen udgør i den forstand et kreativt mulighedsrum, hvortil der knytter sig et sprogpædagogisk potentiale, der rækker ud over modersmålsundervisningen og ind i skolens øvrige sprogundervisning.

LINGUISTIC PRACTICES IN AND AROUND MOTHER TONGUE TEACHING. A LINGUISTIC ETHNOGRAPHIC CASE STUDY OF LANGUAGE TEACHING ACROSS THE CURRICULUM IN A DANISH PRIMARY SCHOOL

'Mother tongue teaching' – also known as community language teaching or heritage language teaching – is the official Danish term for teaching of languages such as Arabic or Somali, taking place within public primary and lower secondary schooling and targeted at pupils believed to have these languages as their 'mother tongue'. Mother tongue teaching was introduced in the Danish curriculum in 1975 and has since then been at the heart of a heated debate. However, the abundance of available and strongly articulated opinions forms a stark contrast to the amount of research based knowledge about mother tongue teaching which remains sparse in a Danish context. To the extent that mother tongue teaching has been the object of scientific investigation, this investigation has predominantly been carried out as quantitatively oriented studies of the effect of participation in mother tongue teaching on performance in Danish reading tests, as surveys of the extent and nature of the provision of mother tongue teaching or as policy analysis. However, there is very little Danish research aiming to describe how mother tongue teaching is accomplished in specific pedagogical contexts and how it is perceived by the teachers and children who make mother tongue teaching happen.

In this dissertation, I address this knowledge gap and aim to contribute to the construction of qualitative and contextualized knowledge about mother tongue teaching as a social practice. The dissertation is based on a linguistic ethnographic case study focusing on language teaching across the curriculum in a Year 2 class in a public primary and lower secondary school on the outskirts of Aarhus, Denmark. Whereas Danish and English teaching is mandatory to all 25 pupils in class, 18 of them also attend weekly mother tongue lessons in Arabic, Dari, Pashto and Somali provided by the school, taught by school staff and taking place within regular school hours. Using fieldwork as overarching research strategy, I have constructed a multimodal and multilingual empirical material consisting of fieldnotes, photographs and video and audio recordings produced through participant observation in mother tongue teaching in Arabic, Dari, Pashto and Somali as well as Danish and English teaching and supplemented by interviews with children, mother tongue teachers and school management.

Taking a critical sociolinguistic perspective and informed by poststructuralist thinking about language, identity and power, my linguistic ethnography is designed to shed light on the following research questions: *Which linguistic resources are brought to use in and around mother tongue teaching, and how are they given social meaning? How do children, teachers and others invest in and attribute value and meaning to language and linguistic practices in and around mother tongue teaching?*

The analyses of the empirical material are guided by two main theoretical assumptions: *language as invention* and *investment in language*. The main analytical unit is *metalinguistic episodes* which I understand as making linguistic difference relevant through interaction in a particular time and space,

combined with an analytical orientation to the concepts of *linguistic resources*, *linguistic practices* and *language ideologies*.

In the dissertation, I describe mother tongue teaching as the result of a series of inventions on different scale-levels and in different time-spaces. To understand mother tongue teaching in Dari and Pashto as it is practised on the outskirts of Aarhus, we need to draw historical lines to the birth of the European nation state and the invention of the ideas of the national language and the mother tongue while at the same time looking across the globe to both current and historical developments in the sociolinguistic landscape of Afghanistan. Mother tongue teaching is thus at the same time an inherently national, profoundly local and intensely global phenomenon.

In the analyses, I describe how the children are distributed to – or denied access to – mother tongue teaching in different languages. I describe how mother tongue teaching is invented in a co-construction between teachers and pupils, and how mother tongue teaching can be challenged by the children through ambivalent investments and skillfully calibrated performances. I describe complex hierarchies of mother tongues and hierarchies between children and adult speakers of these mother tongues, and I destabilise the meaning of the category 'mother tongue' by describing how the Arabic language is assigned great importance by many children regardless of mother tongue background due to its status as religious language in Islam. Finally, I point to nuanced and sometimes contradictory patterns of investment in mother tongue teaching. While many children invest symbolically in the mother tongue, this is not necessarily reflected in concrete investment in the mother tongue teaching. The children's parents, however, invest strongly and steadily in the children's investment in the mother tongue and the mother tongue teaching, and the parents thus appear as powerful language sponsors with strong interests in and influence on mother tongue teaching.

I summarize the analyses of mother tongue teaching under three headings:

- * Mother tongue teaching in a curricular limbo
- * Mother tongue teaching as an arena of intense investment
- * Mother tongue teaching as potential language laboratory

As the result of a series of inventions, mother tongue teaching occupies a vague and unstable position in the national curriculum as well as in a local context. This vagueness, however, also entails a great amount of freedom for the responsible mother tongue teachers to define and invent mother tongue teaching which they do with great decisiveness and perseverance. The mother tongue classes constitute highly complex sociolinguistic spaces in which teachers and pupils together explore language, linguistic variation and connections between language, identity, power and nation(s). Mother tongue teaching can thus be considered a potential language laboratory where teachers and pupils can invent and disinvent languages.



Forord: Én forfatter, mange stemmer

En ph.d.-afhandling har per definition én forfatter. Som Mikhail Bakhtin påpeger, er ethvert sprogligt udsagn fyldt med andre(s) stemmer:

”It is entangled, shot through with shared thoughts, points of view, alien value judgements and accents. The word [...] enters a dialogically agitated and tension-filled environment of alien words, value judgements and accents, weaves in and out of complex interrelationships, merges with some, recoils from others, intersects with yet a third group”
(Bakhtin 1981:276)

Det gælder også for en afhandling – uagtet at en afhandlings erklærede funktion er at meritere den ene angivne forfatter. Det gælder i høj grad for denne afhandling og den forskningsproces, som den er en del af og den foreløbige kulmination på. En myriade af stemmer resonerer gennem afhandlingen, og dem skylder jeg en varm tak.




Først og fremmest vil jeg gerne takke de mennesker, hvis stemmer jeg gengiver gennem afhandlingen: børn og voksne på Søndervangskolen i Aarhus – ikke mindst de tre modersmålslærere, som jeg i afhandlingen kalder Emal, lidle og Hawra, og som jeg skylder både tak og stor respekt. Andre vigtige stemmer adresserer jeg gennem afhandlingen gennem citater og referencer. Blandt de konkrete og nærværende stemmer findes desuden mine to vejledere; hovedvejleder Helle Pia Laursen og medvejleder Eva Gulløv, begge fra Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Jeres stemmer findes både på, mellem og bag linjerne i afhandlingen og har i lange perioder genlydt i mit hoved. En varm tak til jer begge for inspirerende og kvalificeret med- og modspil.

Jeg skylder også tak til min arbejdsgiver, VIA Pædagogik & Samfund og Læreruddannelsen i Aarhus, VIA University College, for deres bidrag til at skabe de formelle rammer for ph.d.-projektet og til en lang række VIA-kollegaer i og uden for det, der lige nu hedder VIA Sprog, Læsning & Læring, Center for Forskning & Udvikling, herunder Martin Blok Johansen. Ligeledes en stor tak til forskningsprogrammet *Barndom, ungdom og institution* på Institut for Uddannelse og Pædagogik, som jeg blev tilknyttet i 2013, og til ph.d.-administrator Minna Elo for altid at gøre sit bedste for at skabe klarhed og mening i diverse regler, bestemmelser og teknologier. Også en varm tak til forskningsmiljøet på Lingvistik ved Aarhus Universitet for at tilbyde lige dele arbejdsro og velkomne forstyrrelser i forskningsprocessen i den orlov, som Peter Bakker hurtigt og rammende døbte ’asyl’. Tak også til den nationale forskningsgruppe i Tegn

på sprog – intet havde været det samme uden jer.

Mine sparringspartnere lidle Abdi-Rahman, Shahla Mohammadi og Narges Ghandchi skylder jeg en helt særlig tak for en indsats, der rækker langt ud over oversættelse, og hvis betydning for afhandlingen dårligt kan overvurderes.

Endelig vil jeg rette en varm tak til min familie. Til min mor og far for lige dele blind tillid og jysk uimponerethed og på tværs heraf en aldrig svigtende støtte og opmuntring. Til min bror Morten, som gennem sin medicinske forskning i effekten af resveratrol på mus og mænd har ... bidraget til at skærpe min opmærksomhed på, hvad mit lingvistisk etnografiske blik fanger, og hvad der lades ude af synsfeltet. En helt særlig tak til min datter Asta for at tilbyde en næsten tiårige villige og uimponerede blik på alt fra somaliundervisning til prototypeteori – og for intenst at minde mig om, at der er så mange andre ting i livet end en afhandling.

Til sidst en kommentar til den dialog mellem skrifttyper og fonte, som præger afhandlingen. Mens brødteksten er skrevet i Candara og udskrifter i CA font, har jeg valgt at skrive alle overskrifter med **AU Passata** og nummerere kapitler med  (AU PETO). **AU Passata** og  er skrifttyper udviklet specielt til Aarhus Universitet i 2013. Mit valg af disse AU-skrifttyper afspejler på den ene side min fascination af den grafiske side af skrift; en fascination, som ikke mindst er næret af mit arbejde som forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog*, hvor jeg siden 2008 på tæt hold har kunnet følge børns erobring af og leg med skrift på tværs af sprog. Men valget af de særlige AU-skrifttyper kan også læses som en hilsen til det universitet, som jeg under ph.d.-studiet har været indskrevet ved. Aarhus Universitet er en stor organisation under konstant forandring – præcis som min egen organisation, VIA University College. Det har ikke altid været nemt eller smertefrit at håndtere det forhold, at jeg er ansat i VIA University College i Aarhus og indskrevet ved Graduate School ARTS, Aarhus Universitet, Campus Emdrup – hverken for mig som ph.d.-studerende eller for de involverede organisationer. Havde det forhold været en tekst, kunne den være sat med  – svært aflæselig og på én og samme tid frustrerende og fascinerende.

Aarhus, d. 16. marts 2015

Line Møller Daugaard



Indledning

*I Danmark er jeg født, dér har jeg hjemme,
der har jeg rod, derfra min verden går.
Du danske sprog, du er min moders stemme,
så sødt velsignet du mit hjerte når.
Du danske, friske strand,
hvor oldtids kæmpegrave
stå mellem æblegård og humlehøve.
Dig elsker jeg! – Dig elsker jeg!
Danmark, mit fædreland!*

Tekst: H.C. Andersen (1850).

Melodi: Henrik Rung (1850), Poul Schierbeck (1926).

Sådan lyder første vers i H.C. Andersens digt *I Danmark er jeg født* fra 1850 – og sådan sang Isam Bachiri, også kendt som Isam B, i 2007. H.C. Andersen blev født i Danmark i 1805, døde i Danmark i 1875 og blev i 2004 kanoniseret som en af 14 uomgængelige danske forfattere. I sin tekst etablerer H.C. Andersen en stærk, entydig og følelsesladet forbindelse mellem det at være født i Danmark og det at have dansk som modersmål; en entydighed, som imidlertid forstyrres af Isam Bs genfortolkning af teksten godt 150 år senere. Isam B er som H.C. Andersen født i Danmark, men af forældre med marokkansk baggrund, og han er vokset op i et berber- og arabisktalende hjem (jf. Masri 2013). Isam Bs rekontekstualisering af H.C. Andersens tekst fik da også en stærk og følelsesladet modtagelse; ikke alene af musikalske årsager, men i høj grad i kraft af de spørgsmål til modersmålsbegrebet, som Isam Bs version af H.C. Andersens tekst rejser: Hvad er et modersmål? Hvilken betydning tillægges modersmålet? Hvem har ret til hvilke modersmål?

Mit ærinde er ikke at analysere hverken H.C. Andersen eller Isam Bs version af teksten eller modtagelsen heraf, men alene med eksemplet at pege på, hvordan sprog og tilhørsforhold til sprog vækker følelser og debat. Det er, hvad denne afhandling handler om: Hvordan vi tilskriver værdi til sprog – i særdeleshed sprog, som vi opfatter som modersmål. I afhandlingen sætter jeg fokus på denne værditilskrivning til sprog ved at undersøge et fænomen, som i årtier har været genstand for en ophedet debat, nemlig modersmålsundervisning i folkeskolen. Modersmålsundervisningen har en kort

historie og blev indført i den danske skole i 1975 – omtrent samtidig med, at Isam B og hans generation begyndte i skole. For at forstå debatten om modersmålet og modersmålsundervisningen må vi imidlertid trække historiske linjer tilbage til H.C. Andersens tid, hvor ikke alene den stærke værdisætning af modersmålet opstår, men hvor forestillingen om sprog, som vi kender dem, grundlægges. Der må ligeledes trækkes linjer på tværs af rum. Modersmålsundervisning i dari og pashto, som den praktiseres i udkanten af Aarhus, kan ikke forstås isoleret fra den sociolingvistiske udvikling i Afghanistan, hvor de sprog, der undervises i og på i Aarhus, har status som officielle sprog, og hvor de børn og voksne, der deltager i den aarhusianske modersmålsundervisning, har deres rødder. Endelig må der trækkes linjer på tværs af sprog. Modersmålsundervisning i arabisk kan eksempelvis ikke forstås alene med reference til arabisk som modersmål, men må ligeledes ses i lyset af de betydninger, som tilskrives det arabiske sprog uafhængig af modersmålskategorien i kraft af dets status som religiøst sprog i islam. Det er, hvad denne afhandling tilbyder: En sprognær og kontekstualiseret analyse af praktiseret modersmålsundervisning, systematisk læst ind i større sammenhænge på tværs af tid og rum. Sådan har jeg nærmet mig og udforsket modersmålsundervisning, og sådan søger jeg at fremstille modersmålsundervisning gennem afhandlingen.

HVAD VED VI OM MODERSMÅLSUNDERVISNING?

Modersmålsundervisning er et omstridt pædagogisk arrangement. Netop denne form for sprogundervisning i sprog som arabisk eller somali har gennem årtier været genstand for en ophedet debat, såvel uddannelsespolitisk som i den bredere offentlige debat. Modersmålsundervisning er et emne, som mange har en mening om, ganske ofte en stærkt værdiladet holdning, og der synes således at være en form for sprogideologisk fortætning omkring netop modersmålsundervisning. Omfanget afparate holdninger og markeringer står imidlertid i skarp kontrast til omfanget af forskningsmæssig indsigt i, hvordan modersmålsundervisning praktiseres og opleves af de involverede børn og voksne. Som det fremgår af den kortfattede gennemgang herunder, er den forskningsmæssige viden om modersmålsundervisning i en dansk sammenhæng sparsom og anlægger i vid udstrækning et dekontekstualiseret perspektiv på modersmålsundervisning.

Det gælder for en række effektorienterede undersøgelser. Jørgen Christian Nielsen foretager i 1990'erne tre større undersøgelser af 'tosprogede elevers danskundskaber', hvoraf to beskæftiger sig med modersmålsundervisning (Nielsen 1997, 1998). Den ene undersøgelse er baseret på analyse af resultater af læseprøver, terminskarakterer og spørgeskemabesvarelser fra godt 3000 elever i 8. og 9. klasse og undersøger, hvorvidt der er statistisk sammenhæng mellem deltagelse i modersmålsundervisning og læsefærdighed på dansk (Nielsen 1997). I den anden undersøgelse sammenligner Nielsen på grundlag af individuelle sprog- og læseundersøgelser sprog- og læsefærdighed på dansk og tyrkisk blandt elever i 5. og 6. klasse med tyrkisk som modersmål, som deltager i modersmålsundervisning (Nielsen 1998). I 2005 undersøger Beatrice Schindler Rangvid, om der blandt københavnske elever kan konstateres en sammenhæng mellem deltagelse i modersmålsundervisning og PISA-testresultater i læsning, matematik og naturvidenskab (Rangvid 2005). Ingen af undersøgelserne finder en generel statistisk signifikant sammenhæng mellem deltagelse i modersmålsundervisning og testresultater.

Omvendt peger en undersøgelse fra 2011 på en mulig effekt af modersmålsundervisning (Mehlbye et al 2011). I undersøgelsen foretager Jill Mehlbye og kolleger en sammenlignende analyse af tosprogede

elevs undervisning i Danmark og Sverige, og det undersøges specifikt, om der er sammenhæng mellem elevernes deltagelse i modersmålsundervisning og deres PISA-testresultater og øvrige karakterdata. Dette sammenholdes med en dokumentanalyse af de lovgivningsmæssige rammer samt en interviewundersøgelse blandt elever, lærere, skoleledere, forvaltningschefer og politikere i begge lande. Interviewundersøgelsen omfatter seks danske skoler, hvoraf kun én udbyder modersmålsundervisning. Blandt de interviewede danske lærere findes der ingen modersmålslærere, ligesom der i afrapporteringen kun indgår et enkelt elevudsagn om modersmålsundervisning (Mehlbye et al 2011:42). Senest er et omfattende forsøgsprogram om 'modersmålsbaseret undervisning' iværksat af Undervisningsministeriet i 2013. Her søger man gennem et nationalt lodtrækningsforsøg med deltagelse af op mod 3900 elever i 1. og 4. klasse og på baggrund af resultater i nationale test "svar på, hvilke forsøgsindsatser der har størst effekt for tosprogede elevs faglighed": modersmålsundervisning, ekstra dansktimer, flere timer i dansk som andetsprog, matematiktimer med særligt sprogligt fokus eller en nyskabelse med overskriften 'almen sprogforståelse' (jf. Ministeriet for Børn og Undervisning 2013a).

Ud over disse effektorienterede undersøgelser findes en række andre undersøgelser, som på forskellig vis og i forskelligt omfang belyser modersmålsundervisning. I 2000 foretager Jørgen Gimbel, Anne Holmen og Jens Normann Jørgensen en evaluering af det såkaldte sproggruppeforsøg i Københavns Kommune, hvor modersmålsundervisning indgår som ét blandt flere elementer. Evalueringen omfatter en undersøgelse af elevs sproglige udvikling, en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, lærerinterviews og klasserumsobservationer (Gimbel, Holmen & Jørgensen 2000). Når det gælder modersmålsundervisningen, konkluderer forfatterne dog, at "[d]er kun har været enkelte besøg i modersmålsundervisningen", og de afstår derfor fra "forsøg på at beskrive den nærmere" (Gimbel, Holmen & Jørgensen 2000:114). Siden har to undersøgelser rettet opmærksomheden mod modersmålsundervisning på policyniveau: Lone Hegelunds sammenligning af bestemmelserne om modersmålsundervisning i Danmark og Sverige (Hegelund 2002) og Bergþóra Kristjánsdóttirs undersøgelse af den danske stats uddannelsespolitik i forhold til 'tosprogede elever' i folkeskolen, herunder modersmålsundervisning (Kristjánsdóttir 2006a). Lene Timm har foretaget en kortlægning af omfanget af udbuddet af modersmålsundervisning i danske kommuner (Timm 2008), mens Timm og Kristjánsdóttir berører modersmålsundervisning som ét blandt flere temaer i en interviewbaseret caseundersøgelse af 'sproglige minoritetsforældre' og deres samarbejde med skolen (Timm & Kristjánsdóttir 2011).

Som det fremgår af oversigten, er omfanget af dansk forskning, der på den ene eller anden måde belyser modersmålsundervisning, begrænset. I flere tilfælde indgår modersmålsundervisningen sporadisk, og når den er i forgrunden, samler opmærksomheden sig typisk mod modersmålsundervisningens effekt i relativt snæver statistisk forstand, mod de curriculære rammer for modersmålsundervisning eller for diskursiveringen af modersmålsundervisning. Til gengæld er praktiseret modersmålsundervisning stort set udforsket. Der anlægges sjældent et kontekstualiseret perspektiv på modersmålsundervisning, hvor modersmålsundervisning undersøges som en situeret social praksis. Vi har derfor stærkt begrænset forskningsmæssig indsigt i, hvordan modersmålsundervisning praktiseres og udfolder sig i danske skoler, og hvordan den opleves og opfattes af de involverede børn og modersmålslærere, hvis stemmer stort set lades uhørte i den

hittidige forskning.

ET LINGVISTISK ETNOGRAFISK BLIK PÅ MODERSMÅLSUNDERVISNING

En sådan viden om modersmålsundervisning ønsker jeg at bidrage til at skabe. Jeg retter således ikke mit forskningsmæssige blik mod modersmålsundervisningens effekt i statistisk forstand eller mod modersmålsundervisning, som den foreskrives curriculært; min forskningsinteresse retter sig i stedet mod, hvordan modersmålsundervisning *gøres*, og hvordan der gennem denne *gøren* tilskrives værdi til sprog og sproglig praksis. Derfor er afsættet for min udforskning ikke tekster om modersmålsundervisning eller talmateriale relateret til modersmålsundervisning, men derimod de klasserum, hvor modersmålsundervisning foregår, og hvorfra jeg kan opsøge de involverede børn og voksnes perspektiver på modersmålsundervisningen.

Dorthe Staunæs og Dorthe Marie Søndergaard etablerer et overordnet skel mellem *realistiske* og *kompleksitetssensitive* forskningsstrategier (Staunæs & Søndergaard 2005, 2007). Retter forskningsinteressen sig mod at isolere modersmålsundervisningens effekt, som det er tilfældet i store dele af den eksisterende forskning, kalder det på en realistisk forskningsstrategi. Min forskningsinteresse er en anden, og derfor må min forskningsstrategi være en anden. Min undersøgelse udfolder sig således som en lingvistisk etnografisk undersøgelse, der på sociolingvistisk grundlag og forankret i en poststrukturalistisk inspireret grundposition undersøger værditilskrivning til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning.

Lingvistisk etnografi er en nyere forskningstradition, der sætter fokus på sammenhængen mellem sprog og socialitet gennem etnografisk udforskning af sproglig praksis. Der er typisk tale om relativt skarpt beskårne etnografier med fokus på specifikke og afgrænsede former for interaktion, begivenheder eller kontekster, som udforskes empirisk på et bredt semiotisk grundlag. Den lingvistiske etnografiske analyse søger at forbinde detaljerede og sprognære analyse af sproglig praksis med analyse af de overordnede magt- og værdistrukturer, som den konkrete sproglige praksis er indlejret i. Det gør lingvistisk etnografi til et perspektivrigt bud på en kompleksitetssensitiv forskningsstrategi i min undersøgelse, hvor jeg søger at belyse, hvordan modersmålsundervisning *gøres* og opleves snarere end at belyse dens mulige effekt i statistisk forstand.

I min lingvistiske etnografi søger jeg svar på følgende forskningsspørgsmål:

Hvilke sproglige ressourcer bringes i anvendelse i og omkring modersmålsundervisning, og hvordan gives de social betydning?

Hvordan investeres der i og tilskrives værdi til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning?

Forskningsspørgsmålene peger ind i projektets sociolingvistiske og poststrukturalistiske forskningshorisont. Forskningsspørgsmålene afspejler således en grundlæggende forståelse af sprog som dynamisk, flertydigt og performativt. Sprog er ikke bare; sprog er noget, vi *gør*, og sprog *gør* noget ved os og ved verden. Sprog er ikke et neutralt, individuelt og kognitivt fænomen, men derimod en

social og iboende ideologisk praksis – både i og uden for pædagogiske kontekster. Sprogundervisning må ligeledes ses som en uvægerligt sprogideologisk proces; den er på den ene side indlejret i værdimæssige forestillinger, og samtidig etableres, udfordres og transformeres værdikomplekser løbende af deltagerne i konkret sprogundervisning. Genstandsfeltet for min lingvistiske etnografi er således det, som Michael Silverstein betegner *the total linguistic fact*: Et dialektisk og irreducibelt samspil mellem sproglig form, sprogbrug og sprogideologi (Silverstein 1985). I min udforskning af modersmålsundervisning operationaliserer jeg denne forståelse i analysekategorierne *sproglige ressourcer*, *sproglig praksis* og *sprogideologier*. Jeg beskriver således de konkrete sproglige ressourcer, der bringes i anvendelse i og omkring modersmålsundervisning – uanset om de knytter sig til navngivne sprog eller går på tværs heraf, og uanset om de følger pædagogiske forskrifter eller tilegnelsesmæssige forudsigelser, og jeg udforsker deres sociale effekter snarere end de spor, de måtte afsætte i tests og prøver. Jeg undersøger sprog, som det optræder i sociale sammenhænge, hvor sociale aktører gør sprogligt betydningspotentialer virksomt i mønstrede praksisser, og jeg fremskriver de værdier, holdninger og forståelser, der knytter sig hertil.

I min lingvistiske etnografi undersøger jeg modersmålsundervisning, som den praktiseres på én bestemt folkeskole og med en 2. klasse som omdrejningspunkt. Undersøgelsen finder sted på Søndervangskolen i udkanten af Aarhus, hvor modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto, tyrkisk og somali er en del af skolens curriculum, og hvor man desuden i en årrække har udbudt engelskundervisning fra skolestart. Denne særlige lokale konfiguration af det sproglige curriculum giver mig mulighed for at udforske sprog og sprogundervisning på tværs af skoleskemaet og at se på modersmålsundervisning i forskellige sprog og i samspil med dansk- og engelskundervisning. Under mit feltarbejde har jeg således ikke alene rettet opmærksomheden mod den modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto eller somali, som børn i 2. klasse deltager i, men også mod den undervisning i dansk og engelsk, som er fælles for hele klassen. Jeg anlægger på den måde et tværsnit på det sprogcurriculum, som traditionelt opdeles i modersmål, andetsprog og fremmedsprog, fordi det netop er i en sådan sammenligning, at den værditilskrivning til sprog og sproglig praksis, som jeg er interesseret i at belyse, træder tydeligt frem og bliver tilgængelig for analyse.

Gennem feltarbejdet på Søndervangskolen har jeg produceret et omfattende multimodalt og flersproget empirisk materiale. Jeg har deltaget i modersmålsundervisning og anden sprogundervisning og undervejs skrevet feltnoter, taget fotos, foretaget videooptagelser og indsamlet tekstmateriale, og jeg har interviewet skoleledelse og modersmålslærerne og foretaget fotoeliciterede gruppeinterviews med børnene i 2. klasse. Mens jeg med afsæt i feltnoter, fotos, videooptagelser og tekster kan tegne et billede af, hvordan konkret modersmålsundervisning gøres, supplerer interviewmaterialet med indsigt i børn, lærere og ledelses refleksioner over såvel den praktiserede modersmålsundervisning som over, hvordan modersmålsundervisning kunne, skulle og burde gøres. Denne krydsperspektivering giver mig et nuanceret indblik i værditilskrivningen til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning.

AT HAVE ELLER IKKE HAVE – MODERSMÅLSUNDERVISNING

I mit empiriske materiale fremtræder modersmålsundervisning som et broget og modsætningsfyldt rum. Brogethed kan man få et første indtryk af i det lille stykke skolevirkelighed, som er gengivet herunder med afsæt i mine feltnoter. Den situation, som gengives, optræder ved frokosttid en dag kort

før sommerferien, da børnene i 2. klasse nærmer sig slutningen af 3. klasse. Børnene spiser som sædvanlig ved en gruppe borde i skolens aula, og jeg har denne dag sat mig ved et rundt bord sammen med Ayesha, Abir, Sabrina, Shabana og Nabila og lytter med, da denne frokostsamtale udfolder sig:

1.1 Jeg har ingenting i skolen

[fra feltnoter]

Emal, der underviser i modersmålsundervisning i dari og pashto, kommer for at give Shabana og Ayesha en kort besked om deres daritimer samme eftermiddag. Da han er gået, siger Abir, at hun ikke skal have arabisk mere i 4. klasse. "Arabisk er kun til 3.", siger hun – hun ved ikke hvorfor. Ayesha og Shabana fortæller, at "afghansk går helt op til 5.". De synes, Abir er heldig. Abir siger, at hun altså også har koran lørdag og søndag. Nabila siger med et skuldertræk og et smil "Jeg har ingenting i skolen". Sabrina stemmer i: "Jeg har heller ikke noget". Nabila fortsætter: "Jeg er sådan ... ingenting". Efter en kort pause fortæller hun dog, at hun har en dame, der kommer hjem til hende og læser koran – eller rettere sagt: Det havde hun. Nu er damen stoppet, og de har "taget en anden". Det er en mand, som de taler pakistansk og læser koran med over Skype.

Pigernes frokostsamtale handler om modersmålsundervisning – både den officielle, der organiseres i og af skolen, og en uformel eller uofficiel, der finder sted uden for skolens tid og rum, og som desuden omfatter koranlæsning. Når det gælder modersmålsundervisning i skolen, har nogen af pigerne det; andre har det ikke. Nabila med pakistansk baggrund og Sabrina med congolesisk baggrund har det ikke, mens Ayesha og Shabana med afghansk baggrund og Abir med arabisk baggrund har det. Har man det, er der desuden forskel på, *hvordan* man har det afhængig af, om man har arabisk eller afghansk; mens arabisk slutter efter 3. klasse, forsætter afghansk til 5. klasse – af grunde, der ikke er tydelige for pigerne. Og har man det ikke i skolen, har det tilsyneladende betydning for, hvem man er. Nabila, som ikke har det i skolen, er efter eget udsagn "sådan ... ingenting". Til gengæld har hun både pakistansk og koran uden for skolen, ligesom Abir både har arabisk i skolen og koran i weekenden.

Frokostsamtalen illustrerer afhandlingens grundlæggende analytiske enhed, nemlig en *metalingvistisk episode*, som jeg forstår som det at gøre sproglig forskel relevant gennem interaktion i et givet tid og rum. I pigernes frokostsamtale er det forskellen mellem forskellige modersmål, der gøres relevant – både i forhold til det undervisningstilbud, der tilbydes og de identitetspositioner, der knytter sig hertil. Med analysen af sådanne metalingvistiske episoder som tyngdepunkt undersøger jeg gennem afhandlingen, hvordan modersmålsundervisning praktiseres, og hvordan der herigennem tilskrives værdi til sprog og sproglig praksis. Jeg forstår værditilskrivning til sprog og sproglig praksis i lyset af to teoretiske grundantagelser om *sprog som opfindelse* (Makoni & Pennycook 2005, 2007ab, 2012; Makoni 1998; Pennycook 2002) og *investering i sprog* (Norton Peirce 1995; Norton 2000, 2013; Laursen 2001, 2010, 2013). Antagelsen om sprog som opfindelse skriver sig op mod en opfattelse af sprog som givne, afgrænsede og statiske størrelser. Sprog er ikke bare; sprog opfindes af mennesker og kaldes performativt til live under bestemte sociale, kulturelle og politiske betingelser, og skolen spiller en afgørende rolle i denne opfindelsesproces. Med antagelsen om investering i sprog sættes der fokus på det socialt skabte forhold mellem sprogbrugere og sprog. Investering i sprog er i denne forståelse en kompleks social proces, der ikke alene handler om det sprog, der investeres i, men også om, hvem man er og ønsker at blive, og investering i sprog er således en dynamisk og flertydig proces, der kan tage form af såvel investering som modinvestering og ambivalente mellemformer.

I pigernes frokostsamtale ser vi spor af både opfindelse og investering. Det fremgår, at hverken modersmål eller modersmålsundervisning er entydige størrelser. Mens modersmålsundervisning i afghansk løber til 5. klasse, stopper arabisk efter 3. klasse, og for andre(s) modersmål er der ingen modersmålsundervisning. Og det, som pigerne med en samlebetegnelse kalder 'afghansk', er som modersmålsundervisning differentieret i dari og pashto. Den modersmålsundervisning, som pigerne diskuterer, fremtræder således som resultatet af en række opfindelser snarere end som et givet og entydigt fænomen. Det fremgår ligeledes af frokostsamtalen, hvordan modersmål og modersmålsundervisning på samme tid opleves som attraktivt og anstrengende og er genstand for såvel investering som modinvestering blandt pigerne.

HVORFOR MODERSMÅLSUNDERVISNING? HVILKET VIDENSTILBUD?

Frokostsamtalen vidner om den sprogideologiske fortætning, der knytter sig til modersmålsundervisning, og netop denne fortætning gør modersmålsundervisning til et både oplagt og interessant udgangspunkt for en lingvistisk etnografisk undersøgelse, hvor forskningsinteressen retter sig mod værditilskrivning til sprog og sproglig praksis. Men modersmålsundervisning udgør også en oplagt forskningsgenstand, fordi der i en dansk sammenhæng findes så sparsom forskningsmæssig viden om modersmålsundervisning, og jeg ser i dette perspektiv min afhandling som et bidrag til at skabe indsigt i en form for sprogundervisning, der er forskningsmæssigt underbelyst.

Som en undersøgelse af pædagogisk praksis i folkeskolen indgår afhandlingen desuden i et større vidensøkonomisk og forskningspolitisk kredsløb. I november 2014 offentliggjorde *Forum for Koordination af Uddannelsesforskning*, et rådgivende organ under Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet, en kortlægning af dansk forskning på folkeskoleområdet (Damvad 2014). Kortlægningen konkluderer, at "der er behov for mere praksisnær pædagogisk forskning, som kan bruges af lærerne i det daglige arbejde", og en af de centrale anbefalinger fra forummet er derfor, at forskningen i højere grad skal være "handleanvisende" (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014). I kortlægningen beskrives denne handleanvisende karakter som følger:

"Anvendelse og relevans er i denne optik ikke alene et spørgsmål om tematisk relevans, dvs. om man forsker i emner, der er oppe i tiden, eller der er fokus på i dagtilbud eller skoler, men hvor langt der er til, at lærere eller pædagoger kan begynde at handle på forskningen, som en forskningsleder på en professionshøjskole udtrykker det" (Damvad 2014:25)

Forskningens relevans knyttes her direkte til graden af handleanvisning: jo hurtigere og mere let omsættelig, den producerede viden er, jo mere relevant er den angivelig. Mit forskningsprojekt skriver sig i stedet ind i en forskningstradition, der ikke opererer med handleanvisning og entydige resultater som hegemonisk målestok for nytte og relevans. Staunæs og Søndergaard argumenterer for, at vurderinger af forskningsnytte hverken er entydige eller neutrale, men altid situerede. Forskning er ikke enten nyttig eller unyttig; den *diskursiveres* som nyttig eller unyttig (Staunæs & Søndergaard 2007). Forskningsnytte kan derfor ikke monopoliseres til alene at omfatte den forskning, der "kan levere simple, sammenlignelige og umiddelbart handleanvisende resultater" (Staunæs & Søndergaard 2007:11); forskningsnytte kan ligeledes bestå i andre former for relevans:

”Nogle gange kan forskningsnytte handle om at udvikle moddiskurser, om at forstyrre og underminere marginaliserende diskurser, om at foretage rediskursiveringer for at åbne fantasien overfor mulighederne indenfor en given kontekst”
(Staunæs & Søndergaard 2007:9)

Min ambition med afhandlingen er således ikke at producere en manual over, hvordan modersmålsundervisning bør praktiseres, men snarere at kaste lys over, hvordan modersmålsundervisning praktiseres og kan forstås for herigennem at rejse nye spørgsmål – i en fast overbevisning om, at dét er både nyttigt og relevant.

De børn og voksne, der indtager hovedrollerne i afhandlingens analyser, kan kobles til kategorier af mennesker, som vi ofte hører, taler, skriver og læser om, men hvis egne stemmer vi langt sjældnere hører – uanset om det gælder ’tosprogede elever’, ’tosprogede lærere’ eller de ’tosprogede forældre’, der spiller en ikke ubetydelig birolle i analyserne. Opsøgningen og formidlingen af deres stemmer og perspektiver har en værdi og relevans, der rækker ud over modersmålsundervisning, både i den konkrete lokale kontekst og som pædagogisk arrangement. Mens værditilskrivning til sprog og sproglig praksis fremstår koncentreret og fortættet omkring modersmålsundervisning, er den ikke begrænset til hverken modersmålsundervisning eller andre pædagogiske arrangementer; værditilskrivning til sprog og sproglig praksis er tværtimod en grundlæggende social dynamik, der er med til at forme menneskers hverdagsliv. Afhandlingen udgør ligeledes et bidrag til belysningen af denne dynamik.

OM AFHANDLINGEN

Afhandlingen er struktureret i 13 kapitler. Efter dette indledende kapitel foretager jeg i kapitel 2 en første indkredsning af modersmålsundervisning, som den bliver til i en dansk kontekst i en bevægelse over tid og fra et nationalt curriculumniveau over et kommunalt niveau til et skolelokalt niveau. Denne zoombevægelse fortsætter, når jeg i kapitel 3 præsenterer Søndervangskolen, hvor mit feltarbejde har fundet sted, og de børn og voksne i og omkring 2. klasse, som spiller hovedrollerne i afhandlingens analyser. I kapitel 4 og 5 præsenteres afhandlingens metateoretiske, teoretiske, metodologiske og analytiske grundlag, når jeg i kapitel 4 redegør for lingvistisk etnografi og i kapitel 5 for afhandlingens teoretiske grundantagelser. På denne baggrund foretager jeg i kapitel 6 en kaleidoskopisk belysning af det empiriske materiale, som afhandlingen bygger på, før jeg i kapitel 7 retter opmærksomheden mod forskerpositionering og sproglige hierarkier i en flersproget felt.

Kapitel 7 markerer samtidig begyndelsen på afhandlingens egentlige analysekapitler. Hvor jeg i kapitel 7 tager afsæt i min tilstedeværelse og rolle i modersmålsundervisningen, sætter jeg i kapitel 8 fokus på, hvordan børnene i 2. klasse distribueres til modersmålsundervisningen i arabisk, dari, pashto og somali i en proces, som jeg kalder *når kategorien ’modersmål’ tager sine børn*. I kapitlet placerer jeg modersmålsundervisningen i skolens sproglige orden og belyser håndteringen af modersmålskategorien gennem analyser af adgangsforhandlinger, hvor børn forsøger at få adgang til anden modersmålsundervisning end den, deres modersmål umiddelbart anviser dem plads i. I kapitel 9 fokuserer jeg på ét af de modersmål, der undervises i, nemlig arabisk, som jeg beskriver som *modersmål med mere*. Med sideblikke til aarhusianske og amerikanske friskoler og koranskoler over hele verden sætter jeg i kapitlet modersmålsbetydningen i parentes for i stedet at se på den betydning og værdi, som arabisk tilskrives blandt mange børn med muslimsk baggrund – uanset modersmål og sproglig baggrund – i kraft af det arabiske sprogs status som religiøst sprog i islam.

I kapitel 10 vender jeg tilbage til modersmålsundervisningen, som den praktiseres på Søndervangskolen, og sætter fokus på *at opfinde modersmålsundervisning*. I dette kapitel beskriver jeg, hvordan modersmålsundervisningen for børn med afghansk baggrund differentieres fra 'afghansk' til dari- og pashtoundervisning. Jeg redegør for separationsideologier og særliggørelsespraksisser, men også for perforering af sproglige grænser og forskydninger i sproglige grænsedragninger i en analyse, der pendler mellem Aarhus og Afghanistan, trækker linjer tilbage til skolestart og fra skolens modersmålsundervisning ud i børnenes hverdagsliv. I kapitel 11 sætter jeg fokus på *at udfordre modersmålsundervisning*. Analytisk fremhæver jeg i dette kapitel et enkelt barn med somalisk baggrund, som jeg følger på tværs af engelsk- og somaliteter og beskriver, hvordan han gennem ambivalente investeringer i somali og dygtigt kalibrerede performances udfordrer såvel modersmålsundervisningen som skolens sprogfaglige grænser. I afhandlingens sidste analysekapitel i kapitel 12 anlægger jeg igen et tværsnit på modersmålsundervisningen i arabisk, dari, pashto og somali og ser på *investering i modersmål og modersmålsundervisning*, som den kommer til udtryk blandt skoleledelse, modersmålslærere og børn. Herfra fremskriver jeg børnenes forældres stemmer, som de genlyder på tværs af det empiriske materiale, og jeg beskriver børnenes forældre som markante sprogsponsorere, der investerer stærkt i børnenes investering i tilegnelse af modersmålet og i modersmålsundervisningen.

I afhandlingens afrundende kapitel 13 samles trådene. Jeg opsummerer afhandlingens analyser og diskuterer og perspektiverer dem i lyset af Gilles Deleuze og Félix Guattaris begrebspaar *det stribede og det glatte rum* (Deleuze & Guattari 1980).



Hvad gælder som modersmålsundervisning?

Som mødet mellem H.C. Andersen og Isam B i afhandlingens indledning pegede på, kan kategorien modersmål vække stærke følelser. Det samme gælder fænomenet modersmålsundervisning, som jeg retter blikket mod i dette kapitel. I en norsk grundbog til læreruddannelsen påpeger Thor Ola Engen og Lars Anders Kulbrandstad, at ”det trolig ikke findes noe enkeltområde i skolen som vekker så sterke følelser og som gir opphav til så mye diskusjon som morsmålsopplæringen for minoritets elever” (Engen & Kulbrandstad 1998:163). Også i Danmark er modersmålsundervisningen med jævne mellemrum omdrejningspunkt for en ophedet og polariseret debat, der kan efterlade det indtryk, at modersmålsundervisning er et velafgrænset og entydigt fænomen. I dette kapitel undersøger jeg, hvad der gælder som modersmålsundervisning i en dansk kontekst, og jeg tegner i stedet et billede af et omstridt, diffust og foranderligt fænomen. Modersmålsundervisning er ikke én ting; hvad der gælder som modersmålsundervisning i en dansk kontekst er derimod stærkt afhængig af, hvilke sprog der er tale om og af, hvor og hvornår spørgsmålet stilles.

I det følgende beskriver jeg indledningsvis de forskellige grundbetydninger af begrebet ’modersmålsundervisning’ og de modsatrettede værditil- og fraskrivninger, der knytter sig til de forskellige indholdsudfyldninger. På baggrund heraf tegner jeg konturerne af det særlige konfliktpotentiale, der synes at knytte sig til modersmålsundervisning, når det refererer til undervisning i andre sprog end dansk. Dette konfliktpotentiale forfølger jeg, når jeg ser på modersmålsundervisningens omtumlede historie i det danske curriculum og efterfølgende på den kommunale forvaltning af de nationale rammer for modersmålsundervisning i Aarhus Kommune. Herefter peger jeg på, hvordan der på den ene side kan konstateres en vis rationaletrængsel i de nationale og kommunale måder at arrangere modersmålsundervisning på, men hvordan et særligt rationale, effektrationalet, samtidig står særligt magtfuldt frem, mens andre rationaler udgrænses; en privilegering, som ikke alene har betydning for, hvad der gælder som modersmålsundervisning, men ligeledes får betydning for, hvad der gælder som forskning i modersmålsundervisning.


HVAD ER MODERSMÅLSUNDERVISNING?

Modersmålsundervisning kan umiddelbart forstås som en undervisningspraksis, hvor nogen undervises i og på det sprog, der formodes at være deres modersmål. Modersmålsundervisning er

således undervisning i modersmål, præcis som 'danskundervisning' er undervisning i dansk og 'somalundervisning' er undervisning i somali. Men hvor 'danskundervisning' og 'somalundervisning' knytter sig til specifikke sprog, som eksplicit udpeges, knytter 'modersmålsundervisning' sig til kategorien 'modersmål', der kan udfyldes af mange forskellige sprog. 'Modersmålsundervisning' er desuden *polysemisk*; det har flere separate, men relaterede betydninger (Christensen & Christensen 2005:265). I kraft af denne semantiske åbenhed kan 'modersmålsundervisning' i samme grundlæggende betydning både referere til undervisning i dansk og til undervisning i ikke-danske modersmål. Slår man op i *Den Danske Ordbog*, finder man da også begge grundbetydninger:

modersmålsundervisning substantiv, fælleskøn

BØJNING -en

UDTALE [mo:ðʌs,mo:ls-]  

Betydninger

1. undervisning i et andet sprog end dansk af danske elever der har dette andet sprog som modersmål, eller hvis forældre har det

Modersmålsundervisning i tyrkisk er blevet tilbudt i folkeskolen siden 1976
denstoredanske.dk2013

I årtier har forskere været uenige om modersmålsundervisning. Nu vil regeringen med et nyt forsøg skabe afklaring en gang for alle: Giver det børnene bedre skolekundskaber? Ja eller nej? [WeekA2013](#)

[...flere citater](#)

2. undervisning i dansk sprog og litteratur af elever der har dansk som modersmål

SE OGSÅ [danskundervisning](#)

Danmark ligger i top, når det gælder modersmålsundervisningens – altså dansktimernes – andel af timerne på grundskoleniveau [Akt2000](#)

omkring 80 procent af danskerne mener, at modersmålsundervisning, matematik og fremmedsprog er »vigtigt« eller »meget vigtigt« [WeekA95](#)

[...flere citater](#)

<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=modersm%C3%A5lsundervisning>

Når det involverede modersmål er dansk, refererer 'modersmålsundervisning' til danskundervisning i grundskolen, i ungdomsuddannelserne eller i de videregående uddannelser i Danmark. Denne betydning rækker historisk tilbage til 1700-tallets latinskoler, hvor det danske sprog gradvist vinder indpas, indtil man fra midten af 1800-tallet kan tale om et egentligt modersmålsfag på og om dansk. Fagbetegnelsen 'dansk' optræder første gang i 1899, og dansklærerinde Dora Sandals undervisningsmateriale *Dansktimer med de mindste. Praktisk fremstilling af den første modersmaalsundervisning i skolen* (Sandal 1925) fra starten af det tyvende århundrede er kendetegnende for, hvordan 'modersmålsundervisning' og 'dansk' herfra naturligt kobles.

Forståelsen af modersmålsundervisning som knyttet til dansk er imidlertid ikke alene et historisk fænomen knyttet til nationalstatens og det offentlige skolesystems fremvækst; betydningen anvendes også i dag i danskfaglige fag- og forskningsmiljøer og synes at være blevet revitaliseret de senere år. I denne rekontekstualisering knytter forståelsen af modersmålsundervisning sig ofte til et sammenlignende skandinavisk perspektiv på 'modersmålsfaget' eller 'modersmålsdidaktik'. Når Ellen

Krogh beskriver "Scandinavian mother tongue teacher's conceptions of the mother tongue education (MTE) subject" (Krogh 2012), drejer det sig således om dansklæreres forståelser af danskfaget eller svensk læreres forståelser af svenskfaget og ikke fx om den danske somalilærer eller den svenske arabisk lærer; tilsvarende retter opmærksomheden i Sigmund Ongstads antologi *Nordisk morsmålsdidaktikk* sig mod norsk-, dansk- og svenskfaget (Ongstad 2012) og ikke eksempelvis mod udviklingen af tyrkiskundervisning i Skandinavien. Ongstad definerer 'modersmålsundervisning' som "statens førstespråkopplæring", og i samme ånd har Jeppe Bundsgaard lanceret termen 'landskfagene'; en betegnelse, der knytter sig og til "forskning og undervisning i fag- og ämnesdidaktik(k) i dansk, finsk, færøsk, grønlandsk, islandsk, norsk og svensk" (Bundsgaard 2013). Ved at fremhæve nationalsprogene som 'landske' gøres andre sprog end nationalsprogene samtidig 'ulandske'; en privilegering af det nationale førstesprog, som understreges af Krogh, der i sin ph.d.-afhandling om danskfagets diskurser fastslår, at:

" '[s]proget' betyder i modersmålsfaget førstesproget, dvs. det sprog som har været mediet for elevernes første symbolske begribelse af verden og sig selv. Selv om der i Danmark såvel som i andre vestlige lande i dag findes mange børn og unge hvis førstesprog ikke er dansk, er det en vigtig pointe at 'sprog' i modersmålsfaget forstås som førstesprog" (Krogh 2003:3)

Såvel den historiske betydning som den aktuelle revitalisering trækker således på en konstruktion af en naturlig enhed mellem nationalstaten, nationalsproget og modersmålsundervisningen. Benny Bang Carlsen påpeger, at vores forestillinger om modersmålet har deres historiske baggrund i en grundlæggende fortælling om en ubrydelig sammenhæng mellem den etsprogede nationalstat og etableringen af det offentlige skolevæsen, og han beskriver modersmålsundervisning som "en konstruktion, som blev grundlagt i 1800-tallet på en objektivisering af sproget, og som byggede på pastoralmagtens forestillinger om ét sprog, ét folk, én nation og én kirke" (Carlsen 2009:84). Det gælder ikke alene, når modersmålsundervisning forstås som danskundervisning, men også når modersmålsundervisning knyttes til ikke-danske modersmål.

Hvor det i forståelsen af modersmålsundervisning som danskundervisning er indlysende, at 'sproget' er dansk, er det lige så oplagt, at 'sproget' er somali, når modersmålsfaget er somali, og tyrkisk, når modersmålsfaget er tyrkisk. I denne anden grundbetydning refererer 'modersmålsundervisning' til undervisning i andre modersmål end dansk, som nok kan være 'landske' uden for Danmark, men er 'ulandske' i Danmark, og der sker således et markant perspektivskifte fra en sproglig majoritetsposition til en sproglig minoritetsposition. Denne betydning er historisk nyere og har i en dansk sammenhæng vundet udbredelse siden 1970'erne. I denne betydning knytter modersmålsundervisning sig specifikt til grundskolens undervisning, hvor den betegner en særlig form for sprogundervisning, der modsat skolens øvrige sprogundervisning (såvel det obligatoriske danskfag som de klassiske fremmedsprogfag engelsk, tysk og fransk) ikke henvender sig til den samlede elevgruppe, men til udvalgte grupper af elever, som menes at have det pågældende sprog som modersmål.

Der er imidlertid ikke alene tale om, at ordet 'modersmålsundervisning' indholdsudfyldes forskelligt afhængig af hvilket modersmål, der er tale om; det bagvedliggende fænomen værditilskrives også særdeles forskelligt afhængig af, om der er tale om modersmålsundervisning som danskundervisning eller modersmålsundervisning som somaliundervisning. Slår man 'modersmålsundervisning' op i *Den Store Danske Encyklopædi*, indgår det i to radikalt forskellige opslag. Under opslaget

'danskundervisning' optræder modersmålsundervisning som synonym for den danskundervisning, der beskrives som "et væsentligt kapitel i danskernes dannelsehistorie" (bind 4:639). Under opslaget 'indvandrere' optræder modersmålsundervisning derimod i den anden grundbetydning og knyttes til "det store antal fremmede sprog" som serbokroatisk, tyrkisk, urdu, vietnamesisk, arabisk og somali, som "nutidens indvandrere har bragt til Danmark" (bind 9:371). Her forbindes modersmålsundervisningen ikke til 'danskernes dannelsehistorie', men optræder på linje med kriminalitetsrater, bosætningsmønstre og frafald i uddannelsessystemet som en del af den udfordring, som indvandrerne angivelig stiller Danmark overfor. Hvis modersmålet er et 'landsk' sprog med statslig autoritet, indgår det således i en dansk dannelsefortælling; hvis modersmålet er et 'fremmed' sprog, der er bragt til Danmark af indvandrere og er forskudt fra den statslige kontekst, hvor det eventuelt nyder autoritet, synes det derimod at indgå i en problemfortælling, som snarere udgør en trussel mod det danske.

MODERSMÅLSUNDERVISNINGENS KONFLIKTPOTENTIALE

I den brede offentlighed er det den sidstnævnte betydning af 'modersmålsundervisning', der dominerer. Som Lene Timm påpeger: "Når der tales om modersmålsundervisning i Danmark, er det som regel underforstået etniske minoriteters modersmål, der tænkes på" (Timm 2008:3). Det er da også denne betydning, der optræder som betydning nummer 1 i *Den Danske Ordbog*, og det var modersmålsundervisning i denne betydning, som i november 2012 ryddede forsiden på den landsdækkende gratisavis *metroXpress* under overskriften "Danskerne siger nej til modersmålsundervisning" (*metroXpress* 2012). Avisens dækning var baseret på en meningsmåling, hvor 1005 repræsentativt udvalgte personer i alderen 18-74 år var blevet spurgt, hvorvidt "tosprogede børn [skal] tilbydes undervisning i deres modersmål i folkeskolen?". Hertil svarede 15% ja, 76% nej og 9% ved ikke. Avisens dækning var bygget op omkring følgende dilemma: "Et stort flertal af danskerne mener ikke, at tosprogede børn skal tilbydes undervisning i deres modersmål, viser en ny meningsmåling. Alligevel er regeringen på vej til at genindføre undervisningen".

Eksemplet peger på flere interessante forhold. For det første viser det, hvordan 'modersmålsundervisning' uden nærmere forklaring anvendes og forstås i den betydning, der knytter det til andre sprog end dansk. Eksemplet udpeger desuden modersmålsundervisning i denne betydning som et emne, der er værdt at og egnet til at debattere – på forsideplads. Svarene i den gennemførte meningsmåling afspejler da også, at modersmålsundervisning i denne betydning er et emne, som langt størsteparten af de adspurgte (91%) har en parat holdning til, som de er villige til at videreformidle. Endelig peger eksemplet på, hvordan der til denne betydning af modersmålsundervisning knytter sig et ganske betydeligt konfliktpotentiale. Konfliktpotentialet afspejles i den intensitet, som kendetegner debatten om og værditilskrivningen til modersmålsundervisning, uanset om det er i den brede offentlige debat, i (uddannelses)politisk sammenhæng eller i forskningsmiljøer. På tværs af de forskellige diskursive arenaer synes debatten domineret af to polariserede positioner, enten indædt imod eller lige så furiøst for modersmålsundervisning. Den intense værditilskrivning og -fraskrivning er ikke et isoleret dansk fænomen; i kapitlets indledning så vi, hvordan Engen og Kulbrandstad påpegede, at der ikke synes at være noget enkeltområde i den norske skole, som vækker så stærke følelser som modersmålsundervisningen. De beskriver, hvordan modersmålsundervisning kan fungere som stedfortrædende markør i en debat, der nok på overfladen handler om modersmålsundervisning, men

samtidig er indlejret i en mere overordnet debat om det rum og den plads, som deltagerne i modersmålsundervisning kan, skal og bør tildeles i en større samfundsmæssig sammenhæng:

”Når det ikke er politisk korrekt at være imot innvandrere eller innvandring, eller imot pluralisme og mangfold, kan en i stedet kritisere morsmålsopplæringen. Ettersom morsmålsopplæringen fra begge sider i debatten oppfattes som den endelige manifestasjonen på et stadig mer heteorogent samfunn, er det naturlig at kampen føres om modersmålsundervisningens være eller ikke være. Den som er tilhenger av et flerkulturelt samfunn, er ofte også tilhenger av modersmålsundervisning. Og jo større ønsket om et kulturelt homogent samfunn er, jo mer fremstår modersmålsundervisningen som en rød klut. Holdningene til morsmålsopplæring kan således betraktes som et særtilfelle av holdningene til innvandrere generelt, og av synet på kulturell og etnisk utvikling i samfunnet generelt”

(Engen & Kulbrandstad 1998:163)

På samme måte understreger Colin Baker, hvordan enhver drøftelse af ’bilingual education’ – herunder modersmålsundervisning – uvægerligt er knyttet til ”debates about the fundamental purposes and aims of education in general: for individuals, communities, regions and nations” (Baker 2001:183). Baker advarer derfor mod at se aktuelle debatter om modersmålsundervisning løsrevet fra den historiske og samfundsmæssige kontekst, de er indlejret i. En del af denne kontekstualisering udgøres af det nationale curriculum, og derfor vender jeg i det følgende blikket mod modersmålsundervisningens historie og position i det danske curriculum.

MODERSMÅLSUNDERVISNING I DET DANSKE CURRICULUM

Mens modersmålsundervisning i dansk som nævnt herover har en historie, der er lige så lang som den danske folkeskoles historie, er modersmålsundervisning i andre modersmål end dansk et relativt nyt fænomen. Og mens der nok gennem tiderne har været og fortsat er diskussion om danskundervisningens indhold, organisering og formål, har der ikke i nyere tid i samme grad – med Engen og Kulbrandstads formulering – været kamp om danskundervisningens være eller ikke være. Noget tilsvarende gælder for skolens fremmedsprogsundervisning. Tilbage i middelalderen blev der undervist både i og på latin i danske kloster- og katedralskoler, og siden kom undervisning i de traditionelle fremmedsprog engelsk, tysk og fransk til og bredte sig fra latin- og realskoler til købstadsskoler for at blive en obligatorisk del af folkeskolens undervisning i 1958 (Skovgaard-Petersen 2002). Latin er siden blevet marginaliseret, og engelsk har fortrængt både det franske og det tyske sprog fra rollen som 1. fremmedsprog. De senere år har man eksempelvis debatteret, hvor tidligt skolens engelskundervisning kan og bør starte, eller hvornår og hvorfor eleverne skal kunne vælge hvilke sprog som andet fremmedsprog (se fx *Sprog er nøglen til verden*:18ff), men det synes ikke at stå til diskussion, hvorvidt den danske folkeskole skal udbyde fremmedsprogsundervisning. Anderledes forholder det sig med modersmålsundervisning i andre modersmål end dansk, der har en relativt kort og særdeles omtumlet historie i det danske curriculum.

Modersmålsundervisning optræder første gang i 1975 i det, som Kristjánsdóttir betegner *det danske nationalcurriculum* og forstår som det hierarki af tekster og bestemmelser, der regulerer skolegangen for børn i Danmark (Kristjánsdóttir 2006a:84ff). Her skabes der i folkeskoleloven lovhjælp for modersmålsundervisning i nedenstående paragraf:

Undervisnings- og forskningsministeren kan bestemme, at der tilbydes fremmedsprogede elever undervisning i deres modersmål. Undervisnings- og forskningsministeren fastsætter nærmere regler om denne undervisning (§4, stk. 7, Lov nr. 313 af 26. juni 1975 om folkeskolen)

Lovhjemlen følges i 1976 op af en bekendtgørelse (BEK nr. 179 af 8. marts 1976 om folkeskolens undervisning af fremmedsprogede elever). Elevgruppen 'fremmedsprogede elever' defineres her som "fremmedsprogede børn, der bor her i landet, eller som skal opholde sig her i landet i minimum seks måneder" (§1). Det specificeres, at kommunerne er forpligtede til at tilbyde modersmålsundervisning i et omfang på 3-5 timer ugentligt, hvis der er 12 tilmeldte elever, og hvis der kan findes en kvalificeret lærer, og det fastslås, at modersmålsundervisning skal finde sted uden for den ordinære undervisningstid (Kristjánsdóttir 2006a:150). I en generel undervisningsvejledning for 'fremmedsprogede elever', som følger i 1979, optræder der for første gang en formålsignende målsætning for modersmålsundervisningen:

Formålet med undervisningen er, at eleverne vedligeholder og udvikler deres kendskab til modersmålet og forholdene i hjemlandet.

Stk. 2. Det skal tilstræbes, at eleverne ikke mod forældrenes ønske mister tilknytningen til deres hjemland, og at deres eventuelle tilbagevenden til hjemlandet kan lettes.

(§12, Undervisningsvejledning for folkeskolen. Fremmedsprogede elever 1979)

'De fremmedsprogede' opfattes tilsyneladende som en midlertidig målgruppe, der er gæster i den danske folkeskole (jf. Kristjánsdóttir 2006b), og modersmålsundervisningen skal da også ifølge bekendtgørelsen "så vidt muligt skal tilpasses hjemlandet" (§13). Da der fem år senere kommer en ny bekendtgørelse, er dette grundsyn ændret (BEK nr. 583 af 20. november 1984 om folkeskolens undervisning af fremmedsprogede elever). Det præciseres nu, at "de nye regler og vejledninger tager deres udgangspunkt i det forhold, at de fremmedsprogede elever i modsætning til tidligere nu fortrinsvis er født og opvokset her i landet" (Kristjánsdóttir 2006a:201). Elevgruppen omtales fortsat som 'fremmedsprogede', men defineres nu som "børn fra hjem, hvor der fortrinsvis tales et andet sprog end dansk" (Kristjánsdóttir 2006a:202). Hvor undervisningen tidligere skulle tilpasses undervisningen i hjemlandet, skal modersmålsundervisningen nu "tage udgangspunkt i elevernes situation her i landet på grundlag af deres beherskelse af modersmålet (nationalsproget) og deres forhåndsviden om hjemlandets kultur" (§14).

Denne bekendtgørelse er gyldig til 2001, hvor den afløses af BEK nr. 536 af 12. juni 2001 om folkeskolens modersmålsundervisning for tosprogede elever – for første gang en bekendtgørelse, som alene omhandler modersmålsundervisning. Der er nu sket en terminologisk justering, så elevgruppen omtales som 'tosprogede elever'; en betegnelse, som sammen med 'dansk som andetsprog' blev indført i 1996 (Kristjánsdóttir 2006a:279; for en kritisk diskussion se fx Gitz-Johansen 2006). Med den nye bekendtgørelse indføres der desuden nye, komplekse afgrænsninger af hvilke 'tosprogede', der har ret til modersmålsundervisning. Elever, hvis bedsteforældre er tilflyttet Danmark, har således ikke længere ret til modersmålsundervisning, mens elever, som selv er tilflyttet Danmark, eller hvis forældre er tilflyttet Danmark, har ret til modersmålsundervisning – hvis forældrene da kommer fra samme land (Kristjánsdóttir 2006a:289). Bekendtgørelsen fra 2001 følges samme år for første gang af en egentlig pædagogisk vejledning for modersmålsundervisning i form af *Faghæfte 34. Modersmål for tosprogede elever*. Heri opstilles der – ligeledes for første gang – et egentligt fagformål for modersmålsundervisningen:

Formålet med undervisning i tosprogede elevs modersmål er, at eleverne videreudvikler deres samlede sproglige og kulturelle kompetence og deres erfaringer med sprog som kilde til indsigt, oplevelse og indlevelse.

Undervisningen skal udvikle elevernes modersmål, så de får øget lyst til og færdighed i at bruge deres sprog i et personligt og alsidigt samspil med andre. Den skal fremme den enkelte elevs sproglige og kulturelle udvikling og forståelse af samspillet mellem elevens kulturelle baggrund og danske kulturformer. Den skal udvikle elevernes muligheder for som tosprogede borgere at deltage og handle i det danske og i det øvrige internationale samfund.

Undervisningen skal fremme elevernes viden om modersmål, tosprogethed, sprogbrug og sprogtilegnelse og dermed styrke deres grundlag for at lære dansk og få udbytte af skolens øvrige undervisning.

Undervisningen skal styrke elevernes identitet og selvværd. Den skal udvikle deres bevidsthed om forholdet til familie og etnisk gruppe og deres indsigt i kulturelle og samfundsmæssige forhold i Danmark og i oprindelseslandet.

(Faghæfte 34. Modersmål for tosprogede elever:13)

Allerede året efter indførelsen af 2001-bekendtgørelsen erstattes den imidlertid af en ny, BEK nr. 618 af 22. juli 2002 om folkeskolens modersmålsundervisning af børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande, som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, samt fra Færøerne og Grønland (se bilag 1). Som bekendtgørelsens titel peger på, sker der en drastisk ændring af målgruppen for modersmålsundervisningen. Det sker, efter at modersmålsundervisningen har været genstand for heftig debat under valgkampen i 2001; en debat, som munder ud i, at "afskaffelse af den obligatoriske modersmålsundervisning" bliver en del af det nye regeringsgrundlag (Kristjánsdóttir 2006a:394). I 2002 vedtages en lovændring, som betyder, at det statslige tilskud til modersmålsundervisning bortfalder – for alle undtagen de 'børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande, som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, samt fra Færøerne og Grønland', der er nævnt i bekendtgørelsens titel. Det skyldes, at børn af EU-borgere i henhold til et EF-direktiv er berettiget til gratis modersmålsundervisning (EF-direktiv 77/486/EØF af 25. juli 1977 om skolegang for børn af migrantarbejdstagere). Denne forpligtelse udvides til at gælde børn af borgere fra Island, Norge og Liechtenstein samt grønlandske og færøske børn, mens de øvrige 'tosprogede' fra såkaldte 'tredjelande' ikke længere er omfattet af den kommunale forpligtelse til at udbyde modersmålsundervisning:

Mens kommunalbestyrelserne forpligtes til at tilbyde modersmålsundervisning til børn fra EU- og EØS-lande samt fra Færøerne og Grønland, er kommunerne frit stillet med hensyn til at tilbyde modersmålsundervisning til børn fra tredjelande, som led i skolernes undervisning i fritiden, hvor der kan kræves betaling

(bemærkninger til Lovforslag nr. 142 af 28. februar 2002)

Fire år senere foretager tidsskriftet *SPROG & INTEGRATION* i anledning af 30 års dagen for den første bekendtgørelse om modersmålsundervisning et tilbageblik på, hvad denne fritstilling har betydet. Man konkluderer, at "modersmålsundervisning ikke er tilstrækkeligt levedygtig uden statslig støtte", og at "udbuddet af modersmålsundervisning for elever med modersmål uden for EØS-landene er blevet drastisk formindsket" (Skovholm 2006). Den vurdering bakkes i 2008 op af Timm, som på baggrund af en kortlægning af modersmålsundervisning i landets kommuner i skoleåret 2007/2008 konkluderer, at næsten halvdelen af kommunerne ikke længere tilbyder modersmålsundervisning, og at tendensen i den anden halvdel af kommunerne er "en privatisering af modersmålsundervisningen til børn fra tredjelande, mens europæiske børn får modersmålsundervisningen organiseret og betalt af det offentlige" (Timm 2008:8). Timm og Kristjánsdóttir vurderer, at den samlede gruppe 'tosprogede' i 2008 fordeler sig på 7.500 'europæiske børn' med ret til gratis modersmålsundervisning og 62.500 'børn fra tredjelande', for hvem adgangen til modersmålsundervisning er stærkt afhængig af hvilken kommune, de bor i (Timm & Kristjansdóttir 2011:76). I sin kortlægning anslår Timm, at der i 2008 samlet

set er 5.000 børn, svarende til 7% af den samlede gruppe af 'tosprogede', som deltager i statsfinansieret modersmålsundervisning (Timm 2008:9) i sammenligning med en anslået andel på 41% i 1997 (Timm & Kristjansdóttir 2011:78).

Da der i 2009 under overskriften *Fælles Mål* udsendes nye faghæfter for folkeskolens fag, er det fortsat det særlige EU/EØS-udsnit af 'de tosprogede', som *Faghæfte 46. Modersmålsundervisning* har som målgruppe. Det præciseres i indledningen til undervisningsvejledningen, at:

Modersmålsundervisning skal tilbydes undervisningspligtige børn, som forsørges af en i Danmark bosiddende person, der er statsborger i en anden medlemsstat i Den Europæiske Union eller i en stat, der er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, endvidere undervisningspligtige børn i hvis hjem færøsk eller grønlandsk benyttes som talesprog (Faghæfte 46. Modersmålsundervisning:18)

De øvrige 'tosprogede' tilgodeses til gengæld i et andet faghæfte, *Faghæfte 31. Indvandrersprog*. Muligheden for at udbyde såkaldte 'indvandrersprog' som valgfag på 8.-10. klassetrin indføres allerede i forbindelse med folkeskoleloven fra 1993, men først i 2009 udsendes der et faghæfte for valgfaget. Af undervisningsvejledningen fremgår det, at undervisningen omfatter "almindelige indvandrersprog", og det lades op til enkelte kommuner at "vurdere, hvilke indvandrersprog, der kan komme på tale". Det understreges, at der ikke er tale om "begynderundervisning i hverken indvandrersproget eller dansk" (*Faghæfte 31. Indvandrersprog:12*); tværtimod er det formålet, at eleverne "videreudvikler en aktiv tosproget kompetence på grundlag af allerede erhvervede færdigheder i såvel dansk som indvandrersproget" (*Faghæfte 31. Indvandrersprog:3*). Valgfaget får imidlertid begrænset udbredelse; Timm og Kristjansdóttir beskriver det i 2011 som en "ukendt mulighed i kommunerne", der "stort set [ikke] anvendes" (Timm & Kristjansdóttir 2011:157), og i 2012 er det undervisningsministerens vurdering, at der kun er ganske få steder, hvor valgfaget er blevet udbudt, og at der kun på en enkelt skole i Odense er blevet oprettet et hold i arabisk (Antorini 2012; Otkjær 2012).

I 2011 optræder modersmålsundervisningen for anden gang i et regeringsgrundlag; denne gang i form af en udmelding om, at "[r]egeringen vil prioritere modersmålsundervisning" (*Et Danmark der står sammen. Regeringsgrundlag. Oktober 2011:18*). Som nævnt i det indledende kapitel følges denne hensigtserklæring i 2013 op af iværksættelsen af et forsøgsprogram om modersmålsbaseret undervisning, hvor op mod 3900 elever i 1. og 4. klasse i 2013-16 skal deltage i forskellige forsøgsindsatser, herunder modersmålsundervisning i arabisk, tyrkisk og somali. I den ophedede debat, der følger i kølvandet på lanceringen af forsøget, understreger ministeriet gentagne gange, at der ikke er tale om en genindførelse af obligatorisk modersmålsundervisning, og undervisningsministeren forsikrer i et samråd om sagen, at "det kun er en meget lille del af forsøgsprogrammet om modersmålsundervisning, der omhandler modersmålsundervisning" (Børne- og Undervisningsudvalget 2013).

Siden iværksættelsen af forsøgsprogrammet er den foreløbigt seneste bekendtgørelse om modersmålsundervisning udsendt i forbindelse med folkeskolereformen i 2014 (*BEK nr. 689 af 20. juni 2014 om folkeskolens modersmålsundervisning*, se bilag 2), ligesom der i 2014 er udarbejdet såkaldt *Forenklede Fælles Mål* for såvel modersmålsundervisningen som for valgfaget, der nu betegnes 'Almindelige indvandrersprog'. Denne udvikling i det nationale curriculum udgør baggrunden for

kommunernes forvaltning og fortolkning af bestemmelserne om modersmålsundervisning, som jeg nu retter opmærksomheden mod.

AARHUS: MODERSMÅLSUNDERVISNING OG SPROGSTØTTE PÅ MODERSMÅL

I 2002 må Aarhus Kommune som landets øvrige kommuner tage stilling til, hvorvidt man fremover vil tilbyde og eventuelt finansiere modersmålsundervisning til andre 'tosprogede' end de børn af EU/EØS-borgere, som kommunerne fortsat er forpligtet til at tilbyde modersmålsundervisning til – og ikke mindst hvordan man i givet fald vil forvalte denne modersmålsundervisning. For at illustrere de dilemmaer, som kommunerne står overfor efter lovændringen, gengiver Timm og Kristjánsdóttir en række kommunale konsulents fortællinger om, hvordan de har håndteret situationen. En af disse lyder som følger:

”Den ene konsulent forklarede, at man i hendes forvaltning havde fundet frem til en ordning med gule og grønne sedler. Grønne sedler skulle gives til forældre, hvis børn havde ret til gratis undervisning i modersmål på statens regning, mens gule sedler skulle gives til forældre, som skulle betale for, at deres børn fik undervisning i modersmål”
(Timm og Kristjánsdóttir 2011:73)

I Aarhus Kommune vedtager man i december 2002 at ”videreføre modersmålsundervisningen i en ny form” (Johansen 2011). Den nye form involverer ikke gule og grønne sedler, men en differentiering og en omdøbning. Siden 2002 har der således eksisteret to former for modersmålsundervisning i Aarhus Kommune: ’modersmålsundervisning’ og ’sprogstøtte på modersmål’. Betegnelsen ’modersmålsundervisning’ reserveres til den lovpligtige undervisning i EU/EØS-sprog samt færøsk og grønlandsk, mens modersmålsundervisning i andre sprog end disse nu dækkes af den nye betegnelse ’sprogstøtte på modersmål’ (se bilag 3 for en skematisk sammenligning af de to former for modersmålsundervisning).

Den aarhusianske *modersmålsundervisning* omfatter sprog som tysk, engelsk, fransk, spansk, islandsk, italiensk og polsk. Den foregår i et center placeret på en af kommunens skoler og finder sted efter almindelig skoletid. Hvad *sprogstøtte på modersmål* angår, besluttet det ”at koncentrere indsatsen til i første omgang kun at omfatte de fem største sprog, som pt. er arabisk, tyrkisk, somali, vietnamesisk og farsi” (Kjeldsen 2005a). Sprogstøtte på modersmål er som modersmålsundervisning gratis for samtlige sproggrupper, men hvor der er tale om et frivilligt tilbud til alle elever i 0.-3. klasse inden for disse sproggrupper, er undervisningen i 4.-9. klasser forbeholdt elever, der for det første falder inden for disse sproggrupper, og som herudover af deres lærerne vurderes at have ”særlige sproglige, faglige eller sociale behov” (Århus Kommune 2002). Undervisningen varetages af såkaldt ’tosprogede lærere’ (jf. kapitel 3) og finder sted på de enkelte skoler, enten som sprogstøtte på klassen eller som holdundervisning uden for klassen efter tilmelding fra forældrene.

En iøjnefaldende forskel på de to former for modersmålsundervisning finder vi i det formulerede formål med undervisningen. Hvor formålet med modersmålsundervisning er at styrke modersmålet, er formålet med sprogstøtte på modersmål tilsyneladende snarere at udvikle børnenes danske sprog:

MODERSMÅLSUNDERVISNING (jf. bilag 4)	SPROGSTØTTE PÅ MODERSMÅL (jf. bilag 5)
Formålet med modersmålsundervisningen er, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, så de kan forstå det talte og skrevne sprog og kan udtrykke sig mundtligt og skriftligt. Undervisningen skal også udvikle elevernes sproglige bevidsthed.	Formålet er at understøtte den dansksproglige udvikling hos børn med dansk som andetsprog.

Denne forskel afspejles i endnu en terminologisk forskydning, idet den officielle betegnelse fra 2011 ikke længere er 'sprogstøtte på modersmål', men 'sprogstøtte på modersmål og sprogstøtte i dansk som andetsprog' (Aarhus Kommune 2011a). Den forskydning må ses i lyset af, at Aarhus Kommune konsekvent anvender betegnelsen 'elever/børn med dansk som andetsprog' om den børnegruppe, som i det nationale curriculum kaldes 'tosprogede elever'. Det sker med henvisning til samme officielle definition, som siden 1996 har været gældende i dansk skolelovgivning (jf. Aarhus Kommune 2011b):

§ 1. Ved tosprogede elever forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk
(BEK nr 690 af 20/06/2014 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog)

Uanset om børnegruppen kaldes 'tosprogede elever' eller 'elever med dansk som andetsprog', defineres de således på samme grundlag, nemlig i kraft af ikke at have dansk som modersmål. Modersmålet selv defineres imidlertid ikke, hverken nationalt eller i Aarhus.

Den gradvise differentiering i adgangen til modersmålsundervisning i det nationale curriculum ledsages således af yderligere differentieringsprocesser i Aarhus Kommune. Som vi har set, drages der en overordnet national skillelinje mellem EU/EØS-modersmål og øvrige modersmål. Den følges i Aarhus op af en kommunal skillelinje, der adskiller de fem største modersmål målt på antallet af formodede modersmålstalende fra numerisk set mindre modersmål. En tredje kommunal skillelinje drages mellem store og små modersmålstalende børn, mens en fjerde og sidste kommunal skillelinje drages mellem modersmålstalende med formodede særlige støttebehov og øvrige modersmålstalende.

RATIONALETRÆNGSEL OMKRING MODERSMÅLSUNDERVISNING

I de foregående afsnit har vi set, hvordan 'modersmålsundervisning' i en dansk sammenhæng udgør en særdeles diffus størrelse, der ændrer både konturer og substans afhængig af, hvilket modersmål der er tale om. 'Modersmålsundervisning' kan således både referere til undervisning i dansk og til undervisning i andre sprog end dansk; til sprog i og uden for EU; til store og små sprog målt på antal talere med forskellige grader af støttebehov. Analysen af, hvad der gælder som modersmålsundervisning i en dansk kontekst, gør det desuden tydeligt, hvordan der til den diffuse størrelse 'modersmålsundervisning' ikke knytter sig én afgrænset målsætning, men snarere en vifte af forskellige rationaler. Rationaler, der med Laura Gilliam og Eva Gulløvs ord "eksisterer side om side, flyder sammen eller konkurrerer om pladsen som de legitime" (Gilliam & Gulløv 2012c:58). Som vi har set, kan der i modersmålsundervisningens korte historie i det danske nationalcurriculum iagttages skiftende formuleringer af formålet med undervisningen. De skiftende formuleringer kan læses som udtryk for orientering mod forskellige rationaler og ændres over tid i takt med ændringer i lovgivningen, men samtidig sker det ofte, at forskellige rationaler sameksisterer inden for samme formålsformulering. Det fremgår tydeligt, når vi går tæt på den gældende formålsformulering for sprogstøtte på modersmål i

Aarhus Kommune. Som tidligere nævnt adskiller den korte udgave af denne formålsformulering sig markant fra det formulerede formål for modersmålsundervisning ved, at vægten i modersmålsundervisning lægges på udvikling af modersmålet, mens vægten i sprogstøtte på modersmål lægges på udvikling af det danske sprog med modersmålet som middel. I kommunens praktiske og pædagogiske vejledning til sprogstøtte på modersmål optræder en mere udførlig formålsformulering:

2. Formål

Formålet med Sprogstøtte på modersmål er, at skolens elever med dansk som andetsprog videreudvikler deres sproglige, faglige, sociale og kulturelle kompetencer og dermed får samme muligheder for at deltage i folkeskolens undervisning og gennemføre folkeskolens afgangsprøver som alle øvrige elever.

Sprogstøtte på modersmål skal styrke eleverne såvel sprogligt som fagligt, idet der tages udgangspunkt i elevernes sproglige og kulturelle baggrund. Undervisningens indhold og valget af metoder og materialer skal medvirke til at styrke elevernes faglige kompetencer samt deres identitet og selvværd.

Den modersmålsbaserede sprogstøtte kan således medvirke til:

1. At sikre de tosprogede elever et mere målrettet undervisningstilbud til gavn for deres dansksproglige udvikling
2. At medvirke til en generel udvikling af undervisningen på hele skolen i forhold til at medtænke interkulturel pædagogik i alle fag og aktiviteter
3. I samarbejde med skolens sprogstøttecenter at være rådgivende og initiativtagende i forhold til undervisningen af skolens elever med dansk som andet sprog

(Aarhus Kommune 2011a:5)

I denne omfattende formålsformulering kan der iagttages en vis rationaletrængsel. Sprogstøtte på modersmål skal således bidrage til elevernes dansksproglige udvikling såvel som til deres generelle faglige udvikling, ligesom den skal styrke elevernes identitet og selvværd. Men herudover skal sprogstøtten på modersmål bidrage til, at eleverne ikke alene gennemfører folkeskolens afgangsprøver, men gennemfører dem "som alle øvrige elever". Ydermere skal sprogstøtte på modersmål fungere som en katalysator for den generelle skoleudvikling, både når det gælder udviklingen af "interkulturel pædagogik" i hele skolens virksomhed og mere specifikt, når det gælder undervisningen i dansk som andetsprog. En tilsvarende rationaletrængsel finder vi i det nationale forsøgsprogram om modersmålsbaseret undervisning, som har følgende formålsformulering:

Forsøgsprogrammet skal give generaliserbar viden om, hvordan elevernes sproglige kompetencer kan udvikles i skolens undervisning og bidrage til at styrke tosprogede elevers udbytte af skolens undervisning generelt. Alle forsøgsindsatser undersøges, så der opnås sikker viden om indsatsernes effekt på elevernes faglige resultater inden for læsning, læsning i dansk som andetsprog og matematik, samt en række andre områder som inklusion, elevernes motivation, arbejdsindsats, selvværd og glæde ved at gå i skole

(Ministeriet for Børn og Undervisning 2013b)

Ud over en stærk betoning af hensynet til den generelle sproglige og faglige udvikling og det generelle udbytte af skolens undervisning introduceres her en række nye rationaler: inklusion, motivation, arbejdsindsats og glæde ved at gå i skole – og formuleringen "en række andre områder som" antyder, at listen ikke er udtømmende. Som i Aarhus Kommune er selve modersmålet imidlertid mærkbart fraværende. Det eneste, som modersmålsundervisningen ikke umiddelbart forventes at bidrage til, er tilsyneladende udviklingen af sproglige kompetencer på modersmålet.

EFFEKTRATIONALETS HEGEMONI

En konsekvens af rationaletrængslen kan være, at målet med modersmålsundervisningen fortøner sig. På den måde bliver på den ene side uklart, hvilken rolle modersmålsundervisningen tænkes at udfylde, og samtidig bliver det nærmest umuligt at realisere målsætningen – hvad den så end måtte være. Til billedet af rationaletrængslen omkring modersmålsundervisning hører imidlertid, at der ikke er tale om fredelig sameksistens mellem ligestillede alternativer. Ét rationale fremstår tydeligt som mere magtfuldt og legitimt end andre, nemlig et effektrationale. Store dele af debatten om modersmålsundervisning angår således dens effekt forstået som målbart udslag i diverse tests. Det gælder ikke alene i den danske debat, men præger også den internationale forskning i 'bilingual education'. I USA påpeger Samina Hadi-Tabassum, at "[m]uch attention has been given to quantitative research supporting the academic success of dual language language programs" (Hadi-Tabassum 2006:1); blandt andet med reference til Virginia Collier og Wayne Thomas' forskning i såkaldt "effektive tosprogsundervisningsprogrammer" (fx Thomas & Collier 1997). Effektrationalet, gerne med henvisning til Collier og Thomas, fylder ligeledes i skandinaviske fremstillinger (se fx Horst 2003 eller Axelsson 2004).

Tilbage i 2002, mens debatten om fjernelsen af statstilskuddet til modersmålsundervisning er på sit højeste, kan man i en artikel med overskriften *Modersmålsforskere i politisk minefelt* læse om, hvordan "[m]odersmålsundervisningen er et politisk højspændingsfelt, der får luften til at sitre mellem sprog- og læseforskere" (Bjerg 2002:4). I artiklen citeres læseforsker Jørgen Christian Nielsen for på baggrund af tre danske undersøgelser at have "dømt 1-1 i modersmåls effekt", mens tosprogethedsforsker Anne Holmen henviser til, hvordan "store amerikanske undersøgelser med tusindvis af elever kommer frem til en entydig positiv konklusion vedrørende modersmålets betydning". I 2012 tages tråden op af analyseredaktør i *Politiken* Poul Aarøe Pedersen, der i en analyse med overskriften *Modersmålsundervisning er næppe løsningen* fremstiller debatten om modersmålsundervisning som en kamp mellem to fløje. På den ene side finder vi en kreds af "forskere, som rent faktisk har undersøgt effekten af modersmålsundervisning", herunder Nielsen; på den modsatte side har vi en såkaldt 'modersmålsjunta' bestående af unavngivne forskere, der "har været toneangivende i den danske debat, men som dog ikke selv har foretaget reelle effektstudier", beskrives som "stærkere i troen end i videnskaben", og som sådan har overfaldet Nielsen (Pedersen 2012). Et af de formodede medlemmer af juntaen, Kristjánsdóttir, tager efterfølgende til genmæle og beskylder til gengæld ikke alene Pedersen, men hele *Politiken* for at have "et postkolonialt sprogsyn" (Kristjánsdóttir 2012).

Da det daværende Skoleråd i 2011 præsenterer undersøgelsen *Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige* (Mehlbye et al 2011) konstaterer man, at debatten "i mange år været præget af ideologiske markeringer frem for viden" (Søndergaard et al 2011). Skolerådet stiller derfor spørgsmålet "Hvad er effekten af modersmålsundervisning?" og svarer selv, at "en sådan viden kan opnås gennem systematiske forsøg, der klarlægger effekten af modersmålsundervisning sammenlignet med andre indsatser". Fra dette forslag går der en lige linje til regeringens præsentation af forsøgsprogrammet om modersmålsbaseret undervisning i 2013. Undervisningsministeren udtaler i den forbindelse, at "[v]i skal væk fra at synes og tro. Med forsøgsprogrammet får vi rent faktisk at vide, om det virker eller ej" (Jessen 2013). I *Politiken* bakker man op om denne synsvinkel ved at fastslå, at "[d]et væsentlige spørgsmål i debatten om modersmålsundervisning er, om den virker" (Politiken 2013). På tværs af

fløjene kan vi se, hvordan den danske debat om modersmålsundervisningens være eller ikke være i høj grad trækker på og aktiverer effektrationalet, mens andre rationaler kun sporadisk inddrages eller udgrænses. Og denne kolonialisering får betydning for, hvad der gælder som viden om og forskning i modersmålsundervisning. Når det legitime rationale bag modersmålsundervisning er effekt, bliver den legitime forskning i modersmålsundervisning effektforskning, og de legitime forskere i modersmålsundervisning effektforskere. Kampen om modersmålsundervisningens være eller ikke være er således også en epistemologisk kamp om, hvad der gælder som viden, vidensformer og vidensproduktion.

HVAD GÆLDER SOM MODERSMÅLSUNDERVISNING?

Gennem kapitlet har jeg sat fokus på modersmålsundervisning som et omstridt og omskifteligt fænomen. Modersmålsundervisning har janushovedets dobbelthed; det kan både referere til undervisning i dansk og til undervisning i andre sprog end dansk, og det værditilskrives særdeles forskelligt afhængig af, hvilket modersmål der er tale om. Flertydigheden fortsætter, når opmærksomheden indsnævres til modersmålsundervisning i andre sprog end dansk. I den nationale lovgivning differentieres der mellem modersmål med og uden EU/EØS-status, hvilket i Aarhus Kommune resulterer i nye distinktioner: modersmålsundervisning og sprogstøtte på modersmål, store og små modersmål, store og små modersmålstalende og modersmålstalende med og uden sprogstøttebehov. Svaret på, hvad der gælder som modersmålsundervisning, afhænger således af, hvem der spørges, hvor der spørges, hvornår der spørges, og hvilket sprog der refereres til.

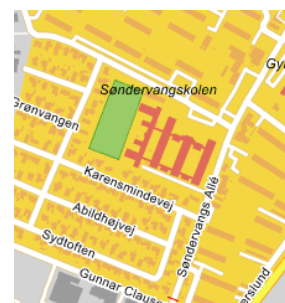
Denne fremskrivning af modersmålsundervisningens polymorfe karakter er nødvendig for at tydeliggøre, hvad jeg henviser til, når jeg gennem afhandlingen referer til 'modersmålsundervisning'. Jeg anvender 'modersmålsundervisning' i den grundlæggende betydning, der knytter det til undervisning i andre sprog end dansk uden at skele til, om der er tale om EU/EØS-sprog eller andre sprog, ligesom jeg refererer til 'modersmålsundervisning' som samlebetegnelse for den undervisning i arabisk, dari, pashto og somali, som finder sted på Søndervangskolen i Aarhus – uagtet at den officielle kommunale betegnelse er 'sprogstøtte på modersmål'.

I kapitlet har jeg beskrevet modersmålsundervisning, som den fremtræder i det nationale curriculum over tid og i den kommunale fortolkning heraf – med en særlig opmærksomhed på Aarhus Kommune, hvor jeg har foretaget min lingvistisk etnografiske undersøgelse. Denne zoombevægelse fortsætter, når jeg i næste kapitel præsenterer Søndervangskolen.



Søndervangskolen

I afhandlingen undersøger jeg modersmålsundervisning, som den praktiseres på Søndervangskolen i Aarhus. I dette kapitel præsenterer jeg som baggrund for afhandlingens analyser Søndervangskolen og de børn og voksne i og omkring 2. klasse, som udgør undersøgelsens omdrejningspunkt.



Søndervangskolen er en af aktuelt 46 folkeskoler i Aarhus Kommune. Skolen ligger i Rosenhøj, et boligområde i forstaden Viby i den sydlige udkant af Aarhus. Rosenhøj grænser på tre sider op til industriområder og domineres bygningsmæssigt af tre større etagebyggerier opført i 1960'erne: Søndervangen, Rosenhøj og Kjærslund. Byggerierne rummer tilsammen ca. 1600 boliger, og fra dette afgrænsede område rekrutteres langt størstedelen af skolens elever. Rosenhøj var i 2007 at finde på regeringens såkaldte 'ghettoliste', men i mellemtiden er en storstilet helhedsplan for området blevet iværksat, og i 2011 blev Rosenhøj af det daværende Social- og Integrationsministerium kåret som årets boligområde og tildelt en integrationspris.

Søndervangskolen blev indviet i 1969 og er opført som en firefløjet skole, der blandt andet rummer egen svømmehal og tandklinik, og skolen har de senere år gennemgået en omfattende renovering. Ifølge kvalitetsrapporten for skolen fra 2011 har Søndervangskolen 341 elever fordelt på 0.-9. klassetrin, heraf 36 elever i skolens fem specialklasser. Det pædagogiske personale består af 42 lærere, tre tosprogede lærere, fire børnehaveklasseledere, 13 pædagoger/pædagogmedhjælpere og tre undervisningsassistenter. Hertil kommer et ledelsesteam på fire personer, en skole/hjemvejleder, to skolesekretærer, en it-tekniker, en kok, en teknisk serviceleder og tre servicemedhjælpere (*Kvalitetsrapport 2011. Lokalrapport:4*). Som sådan udgør Søndervangskolen efter aarhusianske forhold en lille skole. Det skal ses i lyset af, at kun en tredjedel af børnene i skoledistriktet er indskrevet på skolen, hvilket er en væsentligt lavere andel end det kommunale gennemsnit på knap 65% (*Kvalitetsrapport 2011. Baggrundsrapport:17*).

Fakta om Søndervangskolen

341

Elever

33,6%

Af distriktets elever

36

Elever i specialklasser

0

Elever i modtagelsesklasser

81,5%

Af skolens elever har dansk som andetsprog

Det lave elevtal betyder, at der er god plads på skolen, som er bygget til at huse væsentligt flere elever. Det skaber det fysiske grundlag for at åbne skolen op mod lokalsamfundet, og skolen huser således både ungdomsskole, diverse idrætsforeninger, en privat naturbørnehave og Aarhus Global Media, en lokal radio- og tv-virksomhed. Skolen driver en åben vejledningstjeneste og er desuden vært for lokalområdets bydelsfester og sommerferieaktiviteter, og som et led i helhedsplanen for Viby Syd er der truffet beslutning om at opføre et lokalt medborgerhus i direkte tilknytning til skolen.

SØNDERVANGSKOLEN SOM FREMTIDENS MULTIKULTURELLE SKOLE

Mens det lave elevtal åbner fysiske og pædagogiske muligheder, skaber det samtidig bekymring. I perioden 1998-2008 var Søndervangskolen den skole i Aarhus, som oplevede den største elevtalsnedgang (*LUP:6*). Skolen vurderer selv, at "et generelt negativt image" var blandt de medvirkende faktorer; et image, som skolen i kvalitetsrapporten beskriver som "Søndervangskolens image som en skole hvor børnene ikke lærer noget, fordi der er for mange tosprogede elever" (*Kvalitetsrapport 2011. Lokalrapport:32*). Et af kriterierne for, at et boligområde kan klassificeres som ghetto er netop, at "andelen af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande overstiger 50 procent" (Ministeriet for By, Bolig og Landdistrikter 2014). Af kvalitetsrapporten fremgår det, at andelen af børn i skoledistriktet "med anden etnisk herkomst end dansk" er 69.9% (*Kvalitetsrapport 2011. Baggrundsrapport:17*), og som det fremhæves i faktaboksen herover, "[har] 81.5% af skolens elever dansk som andetsprog", Aarhus Kommunes betegnelse for 'tosprogede elever' (*Kvalitetsrapport 2011. Lokalrapport:3*). Uanset om der måles på 'anden etnisk herkomst end dansk' eller 'dansk som andetsprog', er der tale om en væsentligt højere andel end det kommunale gennemsnit, som for begge kategoriseringer angives at være 19.5%.

Skolen har de senere år forfulgt en målsætning om, at "minimum 50% af familierne i distriktet vælger Søndervangskolen som deres foretrukne skole til deres børn" (*Kvalitetsrapport 2011. Lokalrapport:32*).

Blandt tiltagene er ”bevidst at igangsætte en positiv storytelling om Søndervangskolen” (LUP:6). Som et led i denne indsats har Søndervangskolen formuleret det markante slogan ”Vi skaber fremtidens multikulturelle skole”, en vision om ”at være med til at skabe vindere i fremtidens globale verden” og udpeget fem grundlæggende værdier: læring, empowerment, teamspirit, originalitet og ambition (LUP:5). Dette budskab kommunikerer via en gennemført designlinje, der præger skolens hjemmeside, tryksager og skolens fysiske rum og artefakter. Designlinjen er på alle måder farverig; skolens navn skrives med regnbuefarvet skrift og akkompagneres af fotos af børn fra skolen: piger og drenge, lyse og mørke og med og uden tørklæde – men typisk smilende eller dybt koncentrerede. Slogan og designlinje er indvævet i måtter og trykt på t-shirts, balloner og kuglepennene. Det præger desuden det offentlige rum i skolens nærmiljø i form af store bannere på etagebyggeriernes endevægge, og det rejser i skoleåret 2009/10 ud af skoledistriktet og rundt i hele Aarhus i form af reklamer på de lokale bybusser. I skoleåret 2013/14 er Søndervangskolens designlinje igen synlig i det aarhusianske bybillede i form af reklamer på bybusserne – denne gang med det engelsksprogede budskab ”iPad & Technology – Fully Integrated”, der reklamerer for skolens satsning på iPads.



SØNDERVANGSKOLEN SOM HELDAGSSKOLE

Søndervangskolen adskiller sig ikke alene fra de øvrige aarhusianske skoler i kraft af sin profil og profilering heraf, men også i kraft af sin status som heldagsskole. Sammen med en anden aarhusiansk

skole fik Søndervangskolen i 2006 status som heldagsskole og var således blandt de første af Danmarks i alt 12 heldagsskoler (se fx Holm 2011). I Aarhus Kommune opstår heldagsskolerne i kølvandet på vedtagelsen af en kommunal spredningspolitik i 2005 (se fx Jacobsen 2011). Spredningspolitikken retter sig alene mod den børnegruppe, som i Aarhus Kommune konsekvent benævnes 'elever med dansk som andetsprog'. Vedtagelsen af spredningspolitikken indebærer, at man foretager en såkaldt sprogscreening af alle "skolestartere, skoleskifttere og tilflyttere med dansk som andetsprog", hvorefter man fordeler børnene på kommunens skoler i henhold til resultaterne af sprogscreeningen. På kommunens hjemmeside præsenteres politikken som følger (se bilag 6):

"Når en sprogscreening viser, at eleven har et ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog, skal eleven henvises til en skole med under 20% elever med et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov pr. årgang. Hvis elevens distriktsskole har mere end 20%, henvises eleven i stedet til en modtagerskole"

Som et led i spredningspolitikken opstår der i Aarhus forskellige 'skolekoncepter': distriktsskoler (der kan underinddeles i skoler med over eller under 20% elever med dansk som andetsprog 'med ikke uvæsentlige sprogstøttebehov'), modtagerskoler og de to heldagsskoler (se bilag 7). På heldagsskolerne gør særlige fordelingsregler sig gældende. Mens et dårligt sprogscreeningsresultat på Søndervangskolens naboskoler automatisk medfører henvisning til en modtagerskole, optager Søndervangskolen som heldagsskole alle skoledistriktets børn uanset udfaldet af sprogscreeningen. Mens spredningspolitikken på kommunalt plan betyder, at 'elever med dansk som andetsprog' i højere grad fordeles på forskellige skoler, betyder den samtidig, at andelen af sådanne elever stiger på de to heldagsskoler. Det medfører igen, at heldagsskolerne har egne fastansatte 'tosprogede lærere'. Betegnelsen 'tosproget lærer' blev indført i Aarhus Kommune i 2011 som erstatning for en række konkurrerende betegnelser som 'tosprogede medarbejdere', 'kulturmedarbejdere', 'integrationsmedarbejdere' og 'modersmålslærere' (Larsen 2011). De tosprogede læreres primære opgaver er at varetage den form for modersmålsundervisning, som i Aarhus Kommune betegnes 'sprogstøtte på modersmål og sprogstøtte i dansk som andetsprog' (jf. kapitel 2), at samarbejde med lærere, pædagoger og børnehaveklasseledere om sprogstøtte, at fungere som brobygger i skole-hjem-samarbejdet og at varetage tolkeopgaver (Aarhus Kommune 2011a, Larsen 2011). Som heldagsskole har Søndervangskolen tre tosprogede lærere, der har alle deres arbejdsopgaver på skolen i modsætning til mange af kommunens øvrige tosprogede lærere, hvis arbejdsopgaver er spredt på flere forskellige skoler. To af disse tosprogede lærere, Emal og lidle, møder vi i afhandlingens analyser.

På Søndervangskolen dækker heldagsskolekonceptet over et kombineret skole- og fritidstilbud baseret på en obligatorisk skoledag fra kl. 8-16 med en vekselvirkning mellem 'almindelig undervisning' og 'øvrige aktiviteter'. Blandt disse øvrige aktiviteter findes den modersmålsundervisning, som Søndervangskolen udbyder i en lokal fortolkning af de kommunale retningslinjer. Tilbuddet omfatter undervisning i arabisk, dari, pashto, tyrkisk og arabisk fra 0.-5. klasse og varetages af de tre tosprogede lærere samt en pædagogmedhjælper. Desuden udbyder Søndervangskolen under overskriften *Playschool English* engelskundervisning allerede fra skolestart i stedet for fra starten af 3. klasse (fra skoleåret 2014/15 på landsplan fra 1. klasse). Engelskundervisningen varetages af skolens engelsklærere og er i modsætning til modersmålsundervisningen en obligatorisk del af undervisningen for alle skolens elever. Prioriteringen af engelsk kommer ligeledes til udtryk i valget af engelsk som strategisk kommunikationssprog. Det gælder i den eksterne kommunikation, når skolens iPad-satsning lanceres

under sloganet som ”iPad & Technology – Fully Integrated”, men også i den interne kommunikation. Når Søndervangskolen udgiver sine to årlige forældrebreve og en årbog, er titlerne på de i øvrigt dansksprogede udgivelser således YEARBOOK, SPRING NEWSLETTER og AUTUMN NEWSLETTER og ikke eksempelvis ÅRBOG eller کالنی (kālanêy, ’årbog’ på pashto).

BØRN OG VOKSNE I OG OMKRING 2. KLASSE

Børnene i 2. klasse på Søndervangskolen møder således et udvidet sprogcurriculum i sammenligning med mange børn på andre skoler. Klassen består i skoleåret 2010-11 af 25 børn, 16 piger og 9 drenge, der alle på forskellige måder og i forskelligt omfang møder andre sprog end dansk (og engelsk) i deres hverdag. Børnene er alle 8-9 år gamle. I oversigten herunder præsenteres børnene i 2. klasse under de pseudonymer, som anvendes i afhandlingen og med angivelse af køn og det, der ifølge skolens oplysninger udgør deres sproglige baggrund:

KØN	NAVN	SPROGLIG BAGGRUND	KØN	NAVN	SPROGLIG BAGGRUND
♀	Abir	Arabisk	♂	Abdullahi	Somali
♀	Ayaan	Somali	♂	Faruq	Somali
♀	Ayesha	Dari	♂	Jamal	Pashto
♀	Gulnar	Dari	♂	Maiwand	Pashto
♀	Iman	Somali	♂	Mehran	Dari
♀	Khalida	Somali	♂	Rafael	Fransk
♀	Khandan	Pashto	♂	Raoul	Ungarsk
♀	Luiza	Rumænsk	♂	Said	Arabisk
♀	Nabila	Urdu	♂	Sarban	Pashto
♀	Sabrina	Swahili			
♀	Saidah	Arabisk			
♀	Salma	Arabisk			
♀	Shabana	Dari			
♀	Souad	Kurdisk			
♀	Viktoria	Kinesisk			
♀	Yasmin	Arabisk			

Sammen med børnene i 2. klasse møder vi gennem afhandlingen en række voksne, som varetager sprogundervisning og andre pædagogiske opgaver. Elin er ansat på Søndervangskolen som lærer. Hun er klasselærer i 2. klasse og underviser blandt andet klassen i dansk og engelsk; begge dele foregår sædvanligvis i klasseværelset. Elin er født og opvokset i Danmark og er oprindelig uddannet pædagog, men har efterfølgende taget en meritlæreruddannelse. Elin har arbejdet på Søndervangskolen siden 2008.



Engelsk i 2. klasse med Elin

Emal er ansat som tosproget lærer og underviser i dari og pashto. Han er født og opvokset i Afghanistan, hvor han er uddannet ingeniør. Han kom til Danmark i slutningen af 1980'erne og har arbejdet på Søndervangskolen siden 2004. Inden da har han blandt andet arbejdet som tolk. Emals modersmålsundervisning finder sted tirsdag eftermiddag, og da han både står for undervisningen i dari og pashto, underviser han i den første lektion i dari og i den næste i pashto. Emals undervisning er fast placeret i en af specialklassernes klasselokale. I både dari- og pashtotimerne er børnene fra 2. klasse sammen med børn fra 1. klasse. Under feltarbejdet er der i dari fra 6-13 børn på holdet og i pashto 7-10 børn, afhængig af fremmødet fra gang til gang.



Dari med Emal

lidle er ligeledes ansat som tosproget lærer og underviser i somali. lidle er født og opvokset i Somalia og kom til Danmark i begyndelsen af 1990'erne. Han er uddannet inden for biokemi i Somalia, og i Danmark

har han taget en mentoruddannelse og deltaget i en række efteruddannelseskurser. Han har arbejdet på Søndervangskolen siden 2005. lidles somalitimer foregår som Emals undervisning tirsdag eftermiddag; også i et fast lokale, der er klasseværelse for en anden af skolens specialklasser. Ligesom i dari og pashto foregår somalitimerne på tværs af 1. og 2. årgang. Der er 7-9 børn på somaliholdet.



Somali med lidle



Arabisk med Hawra

Hawra er pædagogmedhjælper og primært tilknyttet Søndervangskolens 0. klasser, men underviser desuden i arabisk. Hawra er født og opvokset i Irak, hvorfra hun har en læreruddannelse og erfaring med at undervise i engelsk i den irakiske grundskole. Hun kom til Danmark i 1997 og har her taget en pædagogisk grunduddannelse. Hawra kom til Søndervangskolen i 2004 og er i modsætning til Emal og lidle ikke ansat som tosproget lærer, og hun underviser i arabisk på eget initiativ og med skoleledelsens opbakning. Hun kalder selv arabiskundervisningen ”frivilligt arbejde”; den indgår i hendes arbejdstid som hendes øvrige arbejdsopgaver, men i modsætning til Emal og lidle knytter der sig ikke

forberedelsestid til Hawras arabisktimer, ligesom hun ikke deltager i kommunale netværksmøder og kurser for tosprogede lærere. Hawra er heller ikke tilknyttet skolens videntcenter, som samler personer og ressourcer knyttet til specialpædagogisk bistand, AKT, dansk som andetsprog, it-rygsæk, faglig støtte, læsevejledning, skolens læringscenter – og modersmålsundervisning. Hawras arabisktimer foregår torsdag eftermiddag, og modsat lidle og Emal har hun ikke et fast lokale, men anvender skiftende lokaler – gerne et lokale med smartboard. I arabisktimerne mødes børn fra fire årgange: 0., 1., 2. og 3. klasse, og holdstørrelsen varierer under feltarbejdet fra 4-10 børn.

Ud over børnene fra 2. klasse møder vi gennem afhandlingen en række børn fra andre klasser, som deltager i modersmålsundervisningen i arabisk, dari, pashto og somali sammen med børnene fra 2. klasse. Der optræder også en storebror, en far og en mor og to lærerstuderende i praktik, som er på gæstevisit i sprogundervisningen. Endelig optræder skolelederen Randi og den pædagogiske leder Morten og andre professionelle voksne med deres gang i 2. klasse, nemlig klassens pædagog Agnete og natur/tekniklæreren Torben.

AFRUNDING

I dette kapitel har jeg beskrevet Søndervangskolen som én af 46 skoler i Aarhus Kommune – en heldagsskole, der aktivt profilerer sig som fremtidens multikulturelle skole, og der som led i denne profilering og i kraft af sin status som heldagsskole tilbyder modersmålsundervisning i en række sprog som en del af skolens curriculum. Jeg har ligeledes præsenteret afhandlingens hovedpersoner, nemlig børn og voksne i og omkring 2. klasse. Med denne præsentation som baggrund redegør jeg i næste kapitel for den lingvistisk etnografiske forskningstradition, som jeg med afhandlingen skriver mig ind i.



Lingvistisk etnografi

Som afhandlingens undertitel angiver, er der tale om en *lingvistisk etnografisk undersøgelse*. I dette kapitel redegør jeg for den lingvistisk etnografiske forskningstradition, som jeg med afhandlingen indskriver mig i og har som ambition at levere et bidrag til, og jeg beskriver, hvorfor og hvordan der er tale om en lingvistisk etnografisk undersøgelse.

Lingvistisk etnografi er en nyere forskningstradition, der har sit udspring i britisk sociolingvistik og anvendt lingvistik. Ben Rampton, som er blandt grundlæggerne af lingvistisk etnografi, har beskrevet lingvistisk etnografi som en "enabling mechanism" snarere end et paradigme, en retning eller en tilgang (Creese 2008:238); en metafor, som jeg finder illustrativ for mit forhold til lingvistisk etnografi. Mit projekt er ikke 'født' lingvistisk etnografisk i nominel forstand, og jeg præsenterede det ikke som lingvistisk etnografisk i den oprindelige projektbeskrivelse. Projektet er *blevet* lingvistisk etnografisk gennem forskningsprocessen i takt med, at projektet har taget form og retning. Når jeg nu i afhandlingen fremstiller projektet som lingvistisk etnografisk, ser jeg det ikke som udtryk for en instrumentel efterrationalisering eller som en belejlig måde at give afhandlingen en passende akademisk ramme og form på, men derimod som en afspejling af, hvordan jeg undervejs i forskningsprocessen har opdaget en forståelsesramme, der har bidraget til at forme såvel forskningsprocessen som forskningsproduktet. Lingvistisk etnografi har på den måde netop fungeret som en 'muliggørelsesmekanisme' eller et 'aktiveringsmaskineri' – for blot at nævne to mulige oversættelser af Ramptons metafor.

Lingvistisk etnografi udgør mit bud på en kompleksitetssensitiv forskningsstrategi, der kan muliggøre en undersøgelse af, hvordan modersmålsundervisning praktiseres og opleves af de involverede børn og voksne og således kan kaste lys over værditilskrivning til sprog og sproglig praksis. I kapitlet redegør jeg først for min forståelse af den lingvistisk etnografiske forskningstradition og herefter for min lingvistisk etnografiske undersøgelse.

HVAD ER LINGVISTISK ETNOGRAFI?

Lingvistisk etnografi kan indledningsvis karakteriseres som en nyere forskningstradition med fokus på

relationen mellem sprog og socialitet. I en tidlig programmatisk erklæring gives følgende signalement af lingvistisk etnografi:

“Linguistic ethnography holds that language and social life are mutually shaping, and that close analysis of situated language use can provide both fundamental and distinctive insights into the mechanisms and dynamics of social and cultural production in everyday activity” (Rampton et al 2004:2)

Som forskningstradition blev lingvistisk etnografi grundlagt i Storbritannien ved årtusindskiftet af et interdisciplinært netværk af forskere med rødder i sociolingvistik, anvendt lingvistik og uddannelsesforskning; et samarbejde, som blev institutionaliseret med oprettelsen af forskningsnetværket Linguistic Ethnography Forum (LEF) i 2001. LEF blev oprettet som en særlig interessegruppe under BAAL (British Association for Applied Linguistics), og mens omkring 100 britiske forskere i 2004 var tilknyttet LEF (Rampton et al 2004:17), tæller LEF i dag mere end 650 registrerede medlemmer fra mere end 40 lande. I 2007 markerer udgivelsen af et special issue af *Journal of Sociolinguistics* om lingvistisk etnografi et foreløbigt akademisk højdepunkt; siden da er en række introduktioner til lingvistisk etnografi udgivet i forskellige grund- og håndbøger (fx Creese 2008, 2010; Maybin & Tusting 2011), og i 2015 udgives to engelsksprogede antologier om lingvistisk etnografi (Copland & Creese 2015; Snell, Shaw & Copland 2015). Som en følge af den oprindelige stærke tilknytning til anvendt lingvistik rettede opmærksomheden i de første lingvistisk etnografiske forskningsudgivelser sig mod sproglig praksis i britiske pædagogiske institutioner (Creese 2005; Maybin 2006; Rampton 2006), men i takt med udviklingen er synsfeltet udvidet betragteligt. Hvor lingvistisk etnografi i starten af årtusindskiftet havde karakter af akademisk pionervirksomhed, findes der i dag en række eksempler på, at både større og mindre forskningsprojekter beskrives, ansøges og bevilges som lingvistisk etnografi, og som Geert Jacobs og Stef Slembrouck formulerer det, har lingvistisk etnografi således ”rapidly secured itself a place among the most commonly used paradigms for analyzing language in use” (Jacobs & Slembrouck 2010:235). I det følgende giver jeg mit bud på en forståelse af, hvad dette lingvistisk etnografiske projekt indebærer.

Det lingvistisk etnografiske projekt

I 2007 betegner Rampton lingvistisk etnografi som ”an arena for the analysis of language in society (Rampton 2007:584) og som ”a discursive space” (Rampton 2007:585). Han skriver videre:

“Linguistic ethnography is in itself neither a paradigm, a cohesive ‘school’, nor some kind of definitive synthesis. Instead, it is more accurately described as a site of encounter” (Rampton 2007:585)

En anden fremtrædende lingvistisk etnograf, Angela Creese, beskriver rammende lingvistisk etnografi som ”en særlig konfiguration af (forsknings)interesser” (Creese 2008:229). På tværs af forskelligheder i synet på, hvad der udgør og gælder som lingvistisk etnografi, er der blandt erklærede lingvistiske etnografer opbakning til to flittigt citerede grundantagelser eller dogmer:

1. The contexts for communication should be investigated rather than assumed. Meaning takes shape within specific social relations, interactional histories and institutional regimes, produced and construed by agents with expectations and repertoires that have to be grasped ethnographically; and
2. Analysis of the internal organisation of verbal (and other kinds of semiotic) data is essential to understanding its significance and position in the world. Meaning is far more than just the ‘expression of

ideas', and biography, identifications, stance and nuance are extensively signalled in the linguistic and textual fine-grain (Rampton 2007:585)

Disse dogmer rummer væsentlige udsagn af såvel ontologisk som epistemologisk karakter og formulerer centrale forståelser af, hvad sprog er, hvordan forholdet mellem sprog og verden er, og hvordan dette forhold kan og bør begribes forskningsmæssigt. Det fremgår, at sprog må udforskes empirisk og kvalitativt som situeret og kontekstualiseret praksis, og det understreges, at denne udforskning må finde sted på et bredt semiotisk grundlag.

Rampton beskriver, hvordan udviklingen af lingvistisk etnografi må ses i lyset af, at den britiske antropologiske forskning traditionelt kun i ringe grad har interesseret sig for sprog – i skarp kontrast til den nordamerikanske forskning i lingvistisk antropologi (Rampton 2007:586). I modsætning hertil er den forskningsmæssige interesse for sprog og samfund i britisk forskning i højere grad blevet dyrket i sociolingvistisk og anvendt lingvistisk forskning, hvor den lingvistiske etnografi har sit udspring. Teoretisk trækker både den britisk baserede lingvistiske etnografi og den nordamerikansk baserede lingvistiske antropologi linjer tilbage til Dell Hymes' skelsættende forskning i 1960'erne og 70'ernes USA. Hymes talte for "a socially constituted linguistics" (Hymes 1974); for en lingvistik, der inddrager den sociale kontekst, som sproget anvendes i. En sådan opfattelse af sprog som social praksis kalder på en undersøgelsesform, der kan indfange denne socialitet, og Hymes og Gumperz' *ethnography of communication* kan ses som et første forsøg på at kombinere etnografi og lingvistik (Hymes 1962, 1974; Gumperz 1968; Gumperz & Hymes 1972). Siden har udviklingen af lingvistisk etnografi fundet sted i dialog med forskningstraditioner som (New) Literacy Studies (Street 1984, 2001; Barton & Hamilton 1998), kritisk diskursanalyse (Fairclough 1990) og mikroetnografi (Erickson 1996).

Lingvistisk etnografi skriver sig således ind i en bredere antropologisk og kulturvidenskabelig tradition, og 'det etnografiske' i lingvistisk etnografi må forstås i sammenhæng med den generelle udvikling i den antropologiske videnskab. Med Kirsten Hastrup's udtryk "[syntes] den klassiske helterolle, hvor antropologen under store anstrengelser og personlige omkostninger drog ud for i videnskabens navn at kortlægge de hvide pletter på verdenskortet, definitivt slut", da repræsentationskrisen ramte antropologien i 1980'erne (Hastrup 2003a:13). Etnografen ses ikke længere som én, der objektivt beskriver verden, som den er; tværtimod er etnografen aktivt med til at skabe den virkelighed, der opleves i felten, både under feltarbejdet, i analysen og ikke mindst i den etnografiske tekst, som det påpeges af James Clifford:

"[T]he maker (but why only one?) of ethnographic texts cannot avoid expressive tropes, figures, and allegories that select and impose meaning as they translate it. In this view, more Nietzschean than realist or hermeneutic, all constructed truths are made possible by powerful "lies" of exclusion and rhetoric. Even the best ethnographic texts – serious, true fictions – are systems, or economies, of truth. Power and history work through them, in ways their authors cannot fully control" (Clifford 1986:7)

Jan Blommaert og Dong Jie fremhæver i denne forbindelse etnografiens kritiske potentiale. De henviser til Walter Benjamins påpegning af, at historikerens opgave er at udfordre etablerede og accepterede repræsentationer af historien, og foreslår, at etnografi ligeledes kan forstås som iboende "counter-hegemonic":

"Exactly the same suggestion can be made with respect to ethnography: it has the potential and the capacity of challenging established views, not only of language but of symbolic capital in societies in

general. It is capable of constructing a discourse on social uses of language and social dimensions of meaningful behavior which differs strongly from established norms and expectations, indeed takes the concrete functionings of these norms and expectations as starting points for questioning them, in other words, it takes them as problems rather than as facts” (Blommaert & Jie 2010:10-11)

Mens andre tilgange stræber mod simplificering og reduktion af kompleksitet, er bestræbelsen i etnografi præcis den modsatte, nemlig at fremskrive kompleksitet (Blommaert & Jie 2010:11). Den virkelighed, som etnografen søger indsigt i, er kaleidoskopisk og kompliceret – og det gælder også for ’det lingvistiske’ i lingvistisk etnografi. I overensstemmelse med en stærk tendens i sociolingvistisk forskning indtager lingvistisk etnografi således en ontologisk position, der betoner ”fragmentation, contingency, indeterminacy, ambivalence and hybridity” (Rampton et al 2004:6; Blackledge & Creese 2010:73). Lingvistisk etnografi skriver sig hermed op imod det, som Blommaert rammende beskriver som *et artefaktualiseret syn på sprog* (Blommaert 2010:4), og lingvistisk etnografi stræber således mod at erstatte et statisk, totaliseret og immobilt sprogbegreb med et dynamisk, fragmenteret og mobilt sprogbegreb (jf. Blommaert 2010:197); en position, som jeg vender tilbage til og uddyber i kapitel 5.

Lingvistik og etnografi i lingvistisk etnografi

Lingvistisk etnografi handler ikke alene eller primært om ’lingvistik’ og ’etnografi’, men snarere om, hvad der sker, når de to bringes sammen. Relationen mellem lingvistik og etnografi blev tidligt slagordsagtigt formuleret som ”tying ethnography down and opening linguistics up” (Rampton et al 2004:4); en dobbeltbevægelse, hvor lingvistik metaforisk siges at tøjle etnografien, mens etnografi siges at udvide og åbne lingvistikken. Creese uddyber denne relation:

“Linguistic ethnography argues that ethnography can benefit from the analytical frameworks provided by linguistics, while linguistics can benefit from the processes of reflexive sensitivity required in ethnography” (Creese 2010:139)

Argumentet er således, at etnografien kan tilføre lingvistikken en nuanceret læsning af kontekst, der ikke nødvendigvis er repræsenteret i gængse former for interaktionel analyse (eksempelvis konversationsanalyse), mens lingvistikken omvendt kan tilbyde en autoritativ sproglig analyse, der ikke nødvendigvis er tilgængelig med afsæt i observation og feltnoter (Creese 2008:232). Martha Karrebæk drager dog med rette denne åbne-tøjle-metaforik i tvivl:

”Det er klart, at relationen mellem sprogforskning og etnografi ikke kan reduceres til, at den ene bliver løst op af den anden, og at den anden forankrer den første. Er etnografi nødvendigvis mere ’åben’ end lingvistik? Er det ikke lige så sandsynligt, at etnografen bliver fanget af sine egne forforståelser, som at lingvisten gør det? Og kan lingvisten ikke til gengæld anvende sine kategorier til at udfordre sig selv gennem data? Det er desuden direkte forkert, at sprogforskerens tekstlige repræsentationer i det hele taget skulle være mere objektive afspejlinger af en objektiv virkelighed. De er i lige så høj grad fortolkninger som feltnoterne er” (Karrebæk 2011:75)

Der findes ’åben’ og ’tøjlet’ etnografi, ligesom der kan identificeres ’åben’ og ’tøjlet’ lingvistik, og de skarpt optegnede modsætninger mellem lingvistik og etnografi knytter sig snarere til traditionelle former for etnografi og lingvistik end til de konceptualiseringer af etnografi og lingvistik, der kan gøres gældende inden for den poststrukturalistiske grundposition, som kendetegner lingvistisk etnografi (mere herom senere). Samtidig virker det uhensigtsmæssigt at operere med monopoliserede repræsentationsformer – der anvendes feltnoter i lingvistik, ligesom der anvendes udskrifter af interaktion i etnografi – og som Karrebæk pointerer, må såvel feltnoter som udskrifter af interaktion

betragtes som stærkt subjektive. Der er således grund til at specificere relationen mellem lingvistik og etnografi – ud over den gængse konstatering af, at der er mere at vinde ved deres kombination end ved at holde dem adskilte (jf. Creese 2010:139).

Mens fortalere for lingvistisk etnografi fremhæver kombinationen af lingvistik og etnografi som frugtbar, betragtes den med betydeligt større skepsis blandt kritikere af lingvistisk etnografi. Martyn Hammersley påpeger, at fremvæksten af lingvistisk etnografi kan forstås som et led i en kontinuerlig opfindelse af nye tilgange i socialvidenskaberne i det 21. århundrede. I denne optik kan lingvistisk etnografi opfattes som en del af et større fænomen, som Hammersley beskriver som "an obsession with re-branding and re-launching", og han rejser derfor spørgsmålet om, hvorvidt lingvistisk etnografi er "anything more than a symbolic move designed to colonise territory and gain resources" (Hammersley 2007:690)? Creese peger i anerkendelse af denne kritik på, at det kan være en udfordring at holde trit med den teoretiske udvikling i begge forskningstraditioner, hvilket er en forudsætning for at undgå at indtage for snævert definerede positioner, både når det gælder det lingvistiske og det etnografiske (Creese 2008:237). Samtidig peger hun på en anden type udfordring, som er knyttet til det aktuelle videnskonomiske kredsløb, som lingvistisk etnografi indgår i; et videnskonomisk rum, der er kendetegnet ved stadigt øgede krav til tværfaglighed og interdisciplinaritet, anvendelsesorientering og effektmåling (Rampton, Maybin & Roberts 2014:5). Mens Hammersley beskriver lingvistisk etnografi som et forsøg på akademisk territorialisering, påpeger Creese, at den type viden, som skabes i lingvistisk etnografi, ikke nødvendigvis er af den type, der umiddelbart efterspørges af offentlige og bevillende myndigheder og således mest villigt lader sig finansiere, hvilket kan have afgørende betydning for mulighederne for at konsolidere og videreudvikle lingvistisk etnografi (Creese 2008:237-239).

Sprogligt set udgør 'lingvistisk etnografi' et nominalsyntaxme bestående af et hovedord i form af substantivet 'etnografi' og en foranstillet bestemmelse i form af adjektivet 'lingvistisk' (jf. Christensen & Christensen 2005:164). Adjektivet 'lingvistisk' har i denne analyse en attributiv funktion (Christensen & Christensen 2005:74) og tjener således til at beskrive, klassificere og modificere hovedordet 'etnografi'. 'Lingvistisk etnografi' bliver i denne sproglige analyse en særlig lingvistisk orienteret form for etnografi; ikke en etnografisk orienteret form for lingvistik (se også Rampton 2007:599-600). Spørgsmålet om vægtning af og balance mellem discipliner er ikke forbeholdt lingvistisk etnografi, men findes i alle såkaldte binstreksvidenskaber. I dansk sociolingvistik kommer det eksempelvis til udtryk gennem Tore Kristiansen og Inge-Lise Pedersens fremstilling af sociolingvistik som et kontinuum, hvor yderpunkterne udgøres af henholdsvis sprog- og samfundsorienterede erkendelsesinteresser (Kristiansen & Pedersen 2006). Pia Quist afviser imidlertid forestillingen om et sådant kontinuum, blandt andet med henvisning til, at det er baseret på en falsk modsætning mellem sprog og samfund, og derfor hverken tegner et rigtigt eller et dækkende billede (Quist 2009). Vender vi tilbage til den sproglige analyse, kan 'lingvistisk etnografi' alternativt tænkes i analogi med et tyttebærmorfem snarere end som et gennemskueligt nominalsyntaxme. Tyttebærmorfemer er rødder, hvis betydning ikke kan udledes i isolation, men alene ud fra de sammensætninger, de indgår i (Christensen & Christensen 2005:35). Pointen med at se lingvistisk etnografi som en slags 'tyttebærbegreb' ville ikke være, at vi ikke kender betydningen af 'lingvistisk' og etnografi' hver for sig, men snarere den omvendte: Betydningen af sammensætningen 'lingvistisk etnografi' kan ikke udledes direkte af de to dele og må ses som andet og mere end summen af de to dele.

Rampton gør i den forbindelse opmærksom på, at der er andre måder at tænke forholdet mellem lingvistik og etnografi på den komplementaritet, som udfoldes i åbne-tøjle-metaforikken, og som nedtoner eventuelle forskelle. Alternativt kan spændingen mellem etnografi og lingvistik maksimeres:

“On the other hand, it is also possible to play up their differences, using ethnography and linguistics against each other, problematising their outputs and turning the spotlight back onto the researchers and methods. Here, ethnographic (and historical) methods can be a resource for *deconstructing* language study, charting the processes of ideological reification it involves (Blommaert (ed.) 1999), while analyses tuned to the details of language can be used to fragment prevailing notions of culture and community (Moerman 1974; LePage 1980)” (Rampton 2007:596-597, original kursivering)

Rampton knytter her an til en ofte fremhævet, men sjældent udfoldet erklæring om, at lingvistisk etnografi indtager en metateoretisk position, som Creese beskriver som “broadly aligned with social constructivist and post-structuralist approaches by critiquing essentialist accounts of social life” (Creese 2010:138). Lingvistisk etnografi definerer sig således i forlængelse af etablerede lingvistiske og etnografiske traditioner, men ser sig også som udtryk for en reorientering og redefinerer ”in the new intellectual climate of late modernity and post-structuralism” (Creese 2008:229). I denne erklærede metateoretiske position ser jeg et stort potentiale, som jeg med min afhandling søger at bidrage til at realisere, og jeg vender tilbage til den poststrukturalistiske orientering, når jeg beskriver, hvordan min undersøgelse er lingvistisk etnografisk. Først retter jeg opmærksomheden mod, hvordan lingvistisk etnografisk forskning karakteriseres og praktiseres.

Hvordan praktiseres lingvistisk etnografi?

I litteraturen om lingvistisk etnografi fremhæves det ofte, at sprog er i forgrunden for den lingvistisk etnografiske forskningsinteresse. At sprog spiller en fremtrædende rolle i en forskningstradition, der kalder sig lingvistisk, er ikke overraskende, men hvor sprog og sproglig praksis kan spille en større eller mindre rolle i andre former for etnografisk forskning, udgør sprog for den lingvistiske etnograf ”the principal point of analytical entry into the problems they seek to address” (Rampton et al 2004:11). Denne analytiske prioritering af sprog og sproglig praksis formuleres indimellem som værende i modsætning til og på bekostning af ’kultur’, sådan som det er tilfældet, når Rampton hævder, at ”[e]thnography’s traditional object of study, ’culture’, is a more encompassing concept than ’language” (Rampton 2007:595). Blommaert forholder sig med rette skeptisk over for denne tendens til unuanceret at gøre ’kultur’ til etnografiens genstand og ’sprog’ til lingvistikens og spørger kritisk, hvor studiet af sprog og kultur i sammenhæng efterlades med opfattelsen af sprog snarere end kultur som analytisk indgang i lingvistisk etnografi (Blommaert 2007:685)? Blackledge og Creese argumenterer i den forbindelse overbevisende for en lingvistisk etnografi, der fremhæver arven fra den lingvistisk antropologiske forskning snarere end at skabe kunstige skel, og de trækker linjer tilbage til Edward Sapirs forståelse af sprog og kultur som både tæt sammenvævede og som dynamiske størrelser (Blackledge & Creese 2010:68-72). Sproglig praksis er også kulturel praksis, og derfor er en prioritering af ’det sproglige’ ikke lig med en udgrænsning af ’det kulturelle’.

Et andet kendetegn, der ofte fremhæves, er, at forskningsprocessen i lingvistisk etnografi kan beskrives som en ’indefra-ud-bevægelse’ snarere end en som en ’udefra-ind-bevægelse’. Beskrivelsen kan lokaliseres til en LEF-konference i 2002 (Rampton et al 2004:12) og har gennem rekontekstualisering i diverse programmatisk lingvistisk etnografiske tekster udviklet sig fra citat til noget nær en vedtaget

sandhed. Den oprindelige formulering kan tilskrives Julian Edge og lyder i en tidlig parafrase:

“[T]he research process involves an overall shift from the inside moving outwards, trying to get analytic distance on what’s close-at-hand, rather than a move from the outside inwards, trying to get familiar with the strange”
(Rampton et al 2004:11, original kursivering)

Spørgsmålet er imidlertid, om dette skift kan betragtes som et særkende ved lingvistisk etnografi, og om det giver mening at opfatte det som et skift i absolut forstand? At udforske felter, der på den ene eller anden måde er ’kendte’ for forskeren på forhånd, er ikke forbeholdt lingvistiske etnografer; det er en udvikling, som præger antropologien som videnskab og er desuden et fremtrædende træk i forskellige former for professionsforskning (jf. kapitel 6). Antropologisk viden skabes netop i en vekselvirkning og spænding mellem indlevelse og distance (jf. Gulløv & Højlund 2003:21); en oxymoroni, som gennemsyrrer deltagerobservation som metode. Som Eva Gulløv og Susanne Højlund pointerer, er der en fare for at overdrive forskellene mellem feltarbejde ’ude’ og ’hjemme’:

”Det kendte kan forblinde og det fremmede åbne øjne, men kategorierne kendt og fremmed er relative og må betragtes som dimensioner ved enhver etnografisk forskningsproces [...] Ude og hjemme er ikke geografiske begreber, men analytiske aspekter”
(Gulløv & Højlund 2003:20)

Håndteringen af balancen mellem distance og involverethed udgør utvivlsomt en væsentlig udfordring i lingvistisk etnografi (se fx Lefstein & Israeli 2015 for en aktuel diskussion), men der er efter min vurdering tale om en generel udfordring, som lingvistisk etnografi deler med andre antropologiske og etnografiske forskningstraditioner snarere end et særkende ved lingvistisk etnografi.

I stedet vil jeg fremhæve to andre kendetegn ved lingvistisk etnografi, nemlig den typisk relativt skarpt beskårne etnografi og den lingvistiske etnografiske analyse. I lingvistisk etnografi udfoldes etnografien typisk som tematisk orienterede undersøgelser af specifikke og afgrænsede former for interaktion, begivenheder eller kontekster snarere end som såkaldte ”comprehensive ethnographies”. Denne forkærlighed for relativt afgrænsede og skarpt beskårne etnografier beskrives af Rampton som en “proclivity for ‘topic-oriented’ ethnographies of specific types of professional interaction, literacy event, speech style, etc., rather than comprehensive descriptions of speech communities” (Rampton 2007:590-591). Fokuserede feltarbejder – i tid, rum og tema – kendes også i andre etnografiske og antropologiske forskningstraditioner; med Hastrups udtryk udføres ”antropologiske undersøgelser nu over hele verden og i en hvilken som helst målestok” (Hastrup 2003a:11, se også kapitel 6). I lingvistisk etnografi udgør denne skarpere beskårne form for etnografi imidlertid snarere reglen end undtagelsen, hvilket på den ene side flugter med udviklingen i den antropologiske videnskab, men som også kan ses i et mere praktisk eller pragmatisk lys. Rampton peger således på, at lingvistiske etnografer oftere har deres baggrund i lingvistik eller som eksempelvis pædagogiske professionelle end i klassisk antropologi og derfor ikke er hverken uddannet eller ’opdraget’ til producere de såkaldte ”comprehensive ethnographies” (Rampton et al 2004:11).

Til gengæld giver de afgrænsede lingvistiske etnografier mulighed for at komme særdeles tæt på sprog og interaktion. Som illustrative eksempler kan nævnes Jeff Bezemers analyser af kommunikation mellem kirurger og sygeplejersker på operationsstuen (Bezemer 2015, Bezemer et al 2011); Frances Rocks arbejde med sproglig praksis i forbindelse med anholdelser (Rock 2007); Lian Malai Madsens analyser af sproglig praksis blandt unge i en københavnsk taekwondoklub (Madsen 2008, 2011, 2013) eller Pernille Borregaards analyser af hverdagsinteraktion mellem pædagoger og børnehavebørn i en

jysk børnehave (Borregaard 2014). Eksemplerne peger på, hvordan lingvistisk etnografi i dag bringes i anvendelse i udforskningen af sproglig praksis i et bredt spektrum af arenaer, der rækker ud over – men ikke overser – de pædagogiske institutioner i bred forstand, der traditionelt har udgjort et ”core site” for lingvistisk etnografisk forskning (Creese 2008:236).

Det særlige ved en lingvistisk etnografisk analyse er, at den ikke alene søger en konkret og detaljeret analyse af afgrænsede udsnit af social interaktion, sådan som det eksempelvis er tilfældet i konversationsanalysen, eller en overordnet analyse af magt- og værdistrukturer, men insisterer på at forbinde de to. Karrebæk beskriver således sin undersøgelse af sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet i børnehaven som lingvistisk etnografi med følgende begrundelse:

”... både fordi den bygger på en antagelse om, at vi ikke kan forstå sammenhænge mellem sprog(brug) og sociale forhold uden at bygge på en detaljeret beskrivelse og indsigt i den virkelighed, sproget anvendes i, og fordi den insisterer på at det, der sker i det små og lokale, og det, der sker i det helt store, har en hel del med hinanden at gøre”
(Karrebæk 2011:13)

Denne antagelse udmøntes i en analyse, der med Creeses ord stræber mod at “... look closely and look locally, while tying observations to broader relations of power and ideology” (Creese 2010:141). Adam Lefstein og Julia Snell beskriver denne bestræbelse som ”a particular analytical disposition” (Lefstein & Snell 2014:185-186). Denne analytiske disposition er kendetegnet ved at være *datadrevet*: det er ”language and communication data”, som er afsæt for det analytiske arbejde. Den er kendetegnet ved *detaljeorientering* praktiseret gennem omhyggelig undersøgelse af ”small-scale phenomena” i en analytisk orientering mod ”the aesthetics of smallness and slowness” (jf. Silverman 1998). Endelig er den *omhyggeligt eklektisk*, idet den trækker på og kombinerer analytiske teknikker fra forskellige tilgange til studiet af sprog og kommunikation – fra mikroetnografi til konversationsanalyse. Potentialet i en lingvistisk etnografisk analyse knytter sig til, at den ikke blot har som teoretisk udgangspunkt, at sprog er socialt, og at det sociale er sprogligt skabt, men at den går tæt nok på sprog og interaktion til at pege på, *hvordan* denne dialektik skabes og gøres. Det sker gennem detaljerede analyser af, hvordan det sociale udfoldes interaktionelt og gennem konkrete sproglige valg – men uden at miste blikket for hverken den umiddelbare kontekst eller indlejringen i større værdimæssige sammenhænge. Fra konversationsanalysen låner den lingvistiske etnografi en grundlæggende antagelse om, at betydning frembringes i et samarbejde mellem deltagerne i en samtale, og at denne betydningskæde bliver tilgængelig for analyse, fordi deltagerne løbende fremviser deres forståelse af, hvad der sker, for hinanden (jf. Steensig 2010). Men i skarp modsætning til konversationsanalysen insisterer en lingvistisk etnografisk analyse på at se denne analyse af det små i lyset af en forståelse af noget større. Den lingvistiske etnografiske analyse forudsætter desuden, at den lingvistiske etnograf placerer sig selv centralt i undersøgelsen; i modsætning til konversationsanalytikerens ”hit-and-run-metodologi” (Jakob Steensig, personlig kommunikation), der i grove træk består i at tænde og slukke for lyd- eller videoptageren, må den lingvistiske etnograf være til stede og vedkende sig sin tilstedeværelse gennem hele forskningsprocessen.

Netop kvaliteten i det analytiske arbejde i lingvistisk etnografisk forskning står centralt, da Keith Richards i 2009 fremhæver lingvistisk etnografi i en state-of-the-art-artikel, der har til formål at gøre status over kvalitativ forskning relateret til sprogundervisning siden årtusindskiftet:

“An exciting development in QR [qualitative research] in this period has been the emergence of linguistic ethnography, focusing on the relationship between language and social life. There seem to me to be at least three reasons why this should be welcomed by researchers in our field: at the heart of the tradition is an attempt to bring together linguistics and ethnography; the process of emergence brings to the surface fundamental issues relating to the nature of QR; and the quality of core work in the tradition so far is exemplary” (Richards 2009:157)

Som eksempler på denne kvalitet nævner Richards effektivitet og elegance i fremstillingen af empirisk materiale (Creese 2005), detaljerighed i såvel repræsentation som analyse af empirisk materiale (Rampton 2006) og 'analytisk stil' (Maybin 2006), og han konkluderer, at disse lingvistisk etnografiske undersøgelser fungerer som "model for the sort of methodological transparency that is often demanded but rarely delivered" (Richards 2009:157). Netop betydningen af en høj grad af metodologisk bevidsthed fremhæves på tværs af fremstillingerne af, hvad lingvistisk etnografi er, kan være og bør være, omend med forskellige begrundelser. Rampton, Maybin og Roberts fremhæver således "heightened methodological reflexivity" som den eneste adækvate respons på de mange måder, som lingvistisk etnografi praktiseres og approprieres på (Rampton, Maybin & Roberts 2014:1), mens Blackledge og Creese i stedet taler for "strong reflexivity" som et led i en metateoretisk begrundet bestræbelse på at demystificere forskningsprocessen og vinde økologisk validitet i den lingvistisk etnografiske forskningsproces (Blackledge & Creese 2010:58ff).

MIN LINGVISTISKE ETNOGRAFI

Når jeg har valgt at karakterisere og praktisere min udforskning af sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning som en lingvistisk etnografisk undersøgelse, er det fordi, jeg opfatter lingvistisk etnografi – som jeg har fremstillet min forståelse af forskningstraditionen i dette kapitel – som et meningsfuldt og perspektivrigt bud på en kompleksitetssensitiv forskningstilgang, der er egnet til at belyse den værditilskrivning til sprog og sproglig praksis, som min forskningsinteresse retter sig mod. I det følgende beskriver jeg, hvordan min undersøgelse er lingvistisk etnografisk ved først at placere min lingvistiske etnografi metateoretisk og herefter at redegøre for tilrettelæggelsen og beskæringen af mit lingvistisk etnografiske feltarbejde, før jeg afrunder kapitlet med en opsummering af det forskningsstrategiske tilbud, som lingvistisk etnografi udgør.

Metateoretisk placering

Som tidligere nævnt indtager lingvistisk etnografi en erklæret metateoretisk position knyttet til poststrukturalistisk tænkning. Det gælder også i mit projekt, som jeg metateoretisk placerer inden for en poststrukturalistisk inspireret grundposition – ikke som et punkt i en lingvistisk etnografisk programerklæring, men fordi poststrukturalistisk tænkning tilbyder måder at tænke og forstå sprog på, som er perspektivrige i en undersøgelse, hvor sprog og sprogundervisning ikke ses som noget, der er, men noget der *gøres* gennem opfindelse og investering (jf. kapitel 1).

Betegnelserne 'postmodernisme' og 'poststrukturalisme' og de dertil knyttede adjektiver anvendes – på ganske postmoderne/poststrukturalistisk facon – særdeles forskelligt. Nogle skelner skarpt (Esmark, Laustsen & Andersen 2005), mens andre pragmatisk ophæver distinktionen og som Mirko Koro-Ljungberg erklærer: "[I]t can be called postmodern/poststructural" (Koro-Ljungberg 2008:222; jf. Jensen 2012). Jeg læner mig op ad Jeanette Rhedding-Jones' sondring, ifølge hvilken poststrukturalisme er en teoretisering i og af den postmoderne samtid (Rhedding-Jones 2005:124). Jeg forstår

poststrukturalisme som en samlebetegnelse for en række forskelligartede metateoretiske strømninger, som gør op med strukturalismens lukkede og totaliserende begrebssystemer og er kendetegnet ved skepsis over for forestillinger om og krav på universel og autoritativ viden. Poststrukturalismen opstår i løbet af 1970'erne som en reaktion på den strukturalisme, som har sit afsæt i Ferdinand de Saussures *Cours de linguistique générale* (Saussure 1916), og som siden øver en væsentlig indflydelse på ikke alene lingvistikken, men også udviklingen inden for eksempelvis antropologi og litterær teori. Blandt de fremtrædende poststrukturalistiske tænkere er Jacques Derrida, Michel Foucault, Jean Baudrillard og Gilles Deleuze. Christel Stormhøj beskriver poststrukturalistisk tænkning som grundlæggende *antifundamentalistisk og filosofi- og videnskabskritisk* (Stormhøj 2006:33). Det indebærer, at virkeligheden ses som diskursivt konstrueret, og at betydning og mening ikke findes uden for og forud for sproget, men opstår gennem sproget. Tim McNamara betegner poststrukturalisme som en tænkning om sprog, diskurs, subjektivitet og magt (McNamara 2012a:473), og heri afspejles det, at sproget ikke opfattes som en neutral og entydig spejling af virkeligheden, men som virkelighedskonstituerende. Det kommer blandt andet til udtryk i Derridas forskelsfilosofi (Derrida 2002). Med forskelsfilosofien gør Derrida op med Saussures strukturelle sprogteori og nedbryder såvel den saussureanske distinktion mellem tegn (*signifiant*) og indhold (*signifié*) og mellem sprogstruktur (*langue*) og sprogbrug (*parole*); betydning skabes i stedet relationelt og har ustadig og glidende karakter. Denne ustadighed kalder Derrida *différance*, som henviser til både forskelssætning og udsættelse og understreger betydningsdannelsens midlertidighed og uafgørlighed (Stormhøj 2006:37-39).

Et andet væsentligt træk ved poststrukturalistisk sprogtænkning er *performativitet*. Performativitetsforståelsen tager afsæt i John Austins talehandlingsteori, som pointerer, at sprog er handling. Poststrukturalister har særligt rettet opmærksomheden mod performative talehandlinger, hvor ytring og handling går i ét. Denne tanke bringer Judith Butler i 1990'erne ind i kønsforskningen som grundlag for et argument om, at kønsidentitet – og andre sociale kategorier – ikke er, men *bliver til* gennem gentagne performances af dem: "There is no gender identity behind the expression of gender; [...] identity is performatively constituted by the very "expressions" that are said to be its results" (Butler 1990:33). I Butlers performativitetsbegreb møder Austins talehandlingsteori Foucaults begreb om *subjektivering*. For Foucault er der ikke noget subjekt uden for diskursen; mennesket bliver til subjekt, når det træder ind i de subjektpositioner, som anvises af diskursen. Det interessante bliver således ikke, hvad fænomener og kategorier er, men hvordan de *gøres*. Det afspejles i titlen på Candace West og Don Zimmermans indflydelsesrige artikel *Doing Gender*, der med afsæt i etnometodologiske analyser beskæftiger sig med konstruktionen af kønsidentitet (West & Zimmerman 1987). Netop fra etnometodologien og konversationsanalysen kommer terminologien "doing being x", som stammer fra Harvey Sacks skelsættende analyser af "doing being ordinary" i hverdagsinteraktion (Sacks 1984), og som i dansk sociolingvistik blandt andet er blevet bragt i spil i Quists analyser af 'gøre være sej' (Quist 2012:329-345).

I en poststrukturalistisk optik er viden en socialt, kulturelt og historisk specifik størrelse, der kan ændre sig på tværs af tid og rum. 'Det virkelige' kan ikke adskilles fra erkendelsens mulighedsbetingelser, som er sprogligt givne, og subjektet er ikke et sproguafhængigt centrum for erkendelse, men derimod decentreret. For Foucault er vidensproduktion intimt forbundet med magt, og sandhed er en diskursiv

konstruktion, hvor forskellige vidensregimer udpeger, hvad der gælder som sandt og falsk (jf. Foucault 1977/2002, 1994, 2001). Forskning er således ikke at opfatte som en hverken neutral eller nøjagtig afbildning af 'virkeligheden'; tværtimod medvirker forskningsprocessen til, at virkeligheder bliver til og bidrager til, at nogle og ikke alle virkeligheder træder frem. Forskning vil således med Donna Haraways udtryk altid vil være en situeret og partiel videnskonstruktion (jf. Haraway 1988, 1991). Opsummerende tilbyder Lis Højgaard og Dorthe Marie Søndergaard følgende beskrivelse af forskningsambitionen i poststrukturalistisk tænkning:

”Meget overordnet handler den om at forstå, hvordan vores virkelighed bliver til. Og mere specifikt handler det om at forstå denne tilblivelsesproces som kompleks, foranderlig og flydende – med periodiske segmenteringer, med brud, modsætninger og forandringer. Ambitionen handler om at forstå, hvordan forskellige fænomener og grænsesætninger selvfølgeliggøres og afselvfølgeliggøres, hvordan de diskursiveres, materialiseres, rutiniseres og praktiseres – og hvordan alt dette sker indvævet i, nogle gange samtidige, andre gange vekslende, tilstande af orden og uorden”
(Højgaard & Søndergaard 2010:315)

I denne forskningstradition sker der – som i anden kvalitativ forskning – en forskydning i forståelsen af videnskabelighed fra de klassiske positivistiske idealer om reliabilitet, validitet og generaliserbarhed til metodologisk refleksion og transparens som afgørende kvalitetskriterier (jf. Tanggaard & Brinkmann 2010b, Højgaard & Søndergaard 2010:335-336). Iram Khawaja begrebsliggør denne form for refleksivitet som *selvkritisk og -refleksiv forskerpositionering*, som hun operationaliserer som følger:

”Jeg forpligter mig således til i videst muligt omfang at indtage en reflekterende position i forhold til mine egne positioneringer i feltet – af teoretisk, metodisk og analytisk art – hvilket også implicerer de bevægelser, der er forbundet med mine kropslige positioneringsmuligheder som forskersubjekt. Denne tilgang fordrer en åbenhed for ikke blot, hvad empirien viser, men ligeledes for egne forudindtagede antagelser, manglende viden og de konstant bevægelige og foranderlige blikke, hvormed man kan forstå det empiriske materiale”
(Khawaja 2010:39)

Gennem min forskningsproces har jeg bestræbt mig på at indtage en sådan selvkritisk og selvrefleksiv position. I afhandlingen kommer det formmæssigt til udtryk ved, at jeg bestræber mig på at træde tydeligt frem som forsker- og forfattersubjekt (jf. Hansen 2011:21). Mens en klassisk metodeforståelse opererer med en klar adskillelse mellem teori, metodologi og metode, skelnes der i en poststrukturalistisk optik ikke skarpt mellem teori, metodologi og metode (Esmark, Laustsen & Andersen 2005:11). Min afhandling rummer da heller ikke 'rene' metode-, teori- og analysekapitler, og teori, metodologi, metode og analyse er afhandlingen igennem vævet ind i hinanden. Det afspejles tydeligt i dette kapitels redegørelse for lingvistisk etnografi, som rummer både metateoretiske, teoretiske, metodologiske og analysestrategiske elementer. Sammenvævningen udelukker imidlertid ikke, at forskellige kapitler har forskellige tyngdepunkter; kapitel 5 har eksempelvis et umiskendeligt teoretisk tyngdepunkt, kapitel 6 et udpræget metodologisk fokus, ligesom jeg tænker kapitlerne 7-12 som overvejende analytiske kapitler.

Beskæringen af min lingvistiske etnografi

Hastrup indfører en nyttig distinktion mellem en antropologisk undersøgelses *empiriske* og *analytiske* objekt (Hastrup 2003a:15-17). Det empiriske objekt er det konkrete udsnit af verden, som undersøges, mens det analytiske objekt betegner det abstrakte spørgsmål, som forskeren stiller verden. Mens det

empiriske objekt fungerer som undersøgelsens udgangspunkt, udgør det analytiske objekt dens egentlige genstand. Min lingvistiske etnografi lokaliseret til én specifik skole, Søndervangskolen, som udgør det umiddelbare empiriske objekt. Dette empiriske objekt er yderligere beskåret, således at jeg retter opmærksomheden en særlig klasse på denne skole, 2. klasse, og mod et særligt udsnit af skolens virksomhed og en særlig form for institutionaliseret pædagogisk praksis, nemlig modersmålsundervisning. Det empiriske objekt kan således afgrænses til *modersmålsundervisning, som den praktiseres omkring 2. klasse på Søndervangskolen*. Det udgør ”den brogede empiriske baggrund” (Hastrup 2010:15), hvorfra jeg gennem selektiv opmærksomhed afgrænser mit analytiske objekt. Det analytiske objekt angiver de teoretisk begrundede snit, som lægges på det empiriske objekt, og som får nogle aspekter til at træde i forgrunden og andre i baggrunden. Det analytiske objekt kan i mit projekt bestemmes som *værditilskrivning til sprog og sproglig praksis* og er forankret i teoretiske perspektiver på sprog som opfindelse og uopfindelse og investering i sprog, hvilket jeg uddyber i kapitel 5.

Ethvert feltarbejde indebærer beskæring og fokusering, og min beskæring må ses i lyset af min forskningsinteresse og den lingvistisk etnografiske forskningstradition, som jeg har beskrevet i dette kapitel. Som det typisk er tilfældet i lingvistisk etnografi, er sprog i forgrunden for min forskningsinteresse – jeg fokuserer på sprogundervisning, og jeg interesserer mig for værditilskrivning til sprog og sproglig praksis. Mit feltarbejde udfoldes ligeledes som en tematisk orienteret undersøgelse af en specifik form for interaktionel og institutionel kontekst, nemlig modersmålsundervisning. Til det professionelle afsæt for min lingvistisk etnografiske forskningspraksis hører, at jeg er uddannet lingvist, ikke etnograf. Jeg har tidligere beskæftiget mig med særdeles sprognære analyser af interaktion (Daugaard 2003ab), men ikke lige så indgående med eksempelvis etnografiske metoder og pædagogisk antropologi. I tråd med den reflektive fordring beskrevet herover bestræber jeg mig gennem afhandlingen på at fremskrive, hvordan denne sproglige interesse og baggrund ikke alene fungerer som min teoretiske vej ind i og grundlag for analysearbejdet, men også konkret har været med til at forme min adgang til og tilstedeværelse i felten (jf. kapitel 7).

Går vi tættere på forskningsdesignet, fastslår Rampton programmatisk, at ”linguistic ethnography uses case-study methodology to engage with issues, formulations and claims made more generally/elsewhere in social science and public discourse” (Rampton 2009). Selvom en række lingvistisk etnografiske undersøgelser eksplicit rammesættes som caseundersøgelser (se fx Blackledge & Creese 2010 eller Poveda 2010), kan det ikke betragtes som et definerende eller gennemgående træk. Ordet ’case’ stammer fra det latinske ord ’casus’, der betyder ’tilfælde’, og caseundersøgelser anvendes i en bred vifte af forskningstraditioner. Fra et sociologisk ståsted beskriver Bent Flyvbjerg caseundersøgelsen som en ”detaljeret undersøgelse af et enkelt eksempel” (Flyvbjerg 2010:464), mens Knud Ramian fra et psykologisk udgangspunkt definerer caseundersøgelsen som ”studiet af det enkeltstående og konkrete tilfælde midt i en kompleks verden” (Ramian 2007). I en etnografisk sammenhæng forstår Clyde Mitchell caseundersøgelsen som en detaljeret præsentation af etnografiske data relateret til en kæde af begivenheder, hvorfra forskeren søger at drage teoretiske slutninger (Mitchell 1984:237). I denne forståelse kan min lingvistiske etnografi opfattes som en form for caseundersøgelse. Søndervangskolen er ikke tilfældigt udvalgt; udvælgelsen er stærkt intentionel og farvet af såvel teoretiske som subjektive og praktiske forhold. Som case er Søndervangskolen ikke repræsentativ i statistisk forstand, og den kan ikke meningsfuldt opfattes som en typisk eller

gennemsnitlig case (Flyvbjerg 2010:473). Der er i stedet tale om en *informationsorienteret udvælgelse*, hvor casen vælges ud fra forventningen om dens informationsindhold (Flyvbjerg 2010:475). Mitchell skelner mellem to logikker for caseudvælgelse, som knytter sig til henholdsvis ”typical cases” og ”telling cases” (Mitchell 238-240):

”What the anthropologist using a case study to support an argument does is to show how general principles deriving from some theoretical orientation manifest themselves in some given set of particular circumstances. A good case study, therefore, enables the analyst to establish theoretically valid connections between events and phenomena which previously were ineluctable. From this point of view, the search for a ”typical” case for analytical exposition is likely to be less fruitful than the search for a ”telling” case in which the particular circumstances surrounding a case, serve to make previously obscure theoretical relationships suddenly apparent” (Mitchell 1984:239)

Søndervangskolen kan ses som en ”telling case”, der er udvalgt strategisk i kraft af dens potentiale i forhold til teoretisk og analytisk generalisering. Jeg har valgt Søndervangskolen, fordi den udgør en af de ganske få aarhusianske skoler, hvor det praktisk er muligt at undersøge modersmålsundervisning som et led i det samlede undervisningstilbud, og fordi jeg som forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog* på forhånd havde etableret adgang til denne skole (jf. kapitel 6 og 7) og således allerede forud for feltarbejdets start havde en omfattende baggrundsviden og værdifulde relationer til børn, lærere og ledelse på skolen. Det har bidraget til, at det har været muligt inden for den tids- og ressourcemæssige ramme at få adgang til, etablere kontakt og komme såvel fysisk som analytisk tilstrækkelig tæt på den sproglige praksis til at kunne foretage den ønskede lingvistisk etnografiske analyse. Men Søndervangskolen er først og fremmest udvalgt, fordi netop denne skole giver mig en enestående mulighed for at undersøge værditilskrivning til sprog og sproglig praksis på tværs af sprogfaglige grænser. Som det fremgik af kapitel 3, møder børnene i 2. klasse på Søndervangskolen et udvidet sprogcurriculum i forhold til børn på mange andre skoler. De undervises alle i dansk og engelsk, og herudover er der både børn, der går til modersmålsundervisning, og børn, for hvem der ikke er modersmålsundervisning på skolen. Børnene går ikke til modersmålsundervisning i et enkelt sprog, men i arabisk, dari, pashto og somali. Denne sproglige bredde gør Søndervangskolen og 2. klasse til et oplagt sted at undersøge værditilskrivning til sprog og sproglig praksis, og jeg har derfor valgt at tilrettelægge min lingvistiske etnografi som en singlecaseundersøgelse af modersmålsundervisning på Søndervangskolen (jf. Ramian 2007:82).

Denne tilrettelæggelse kan på den ene side ses som et udtryk for en skarp beskæring; på den anden side giver netop denne skarpe beskæring mig mulighed for at tilrettelægge casen med en høj grad af ”within-unit variation” (Gerring 2004:343). Det kommer til udtryk ved, at jeg ikke fokuserer ikke på modersmålsundervisning i et bestemt sprog og begrænser mig til at undersøge modersmålsundervisning i eksempelvis somali, men i stedet retter blikket mod modersmålsundervisning på tværs: i arabisk, dari, pashto og somali. Denne modersmålsundervisning ser jeg ikke som et isoleret fænomen, men i samspil med klassens undervisning i dansk og engelsk. Jeg undersøger både, hvordan modersmålsundervisning gøres og praktiseres, og hvordan den italesættes – ikke fra et privilegeret ’børneperspektiv’ eller ’lærerperspektiv’, men som praksisser, der udfoldes mellem børn og voksne. Når det gælder børnene, interesserer jeg mig ikke alene for modersmålsundervisning, som den opleves af de børn, der rent faktisk går til modersmålsundervisning; jeg har ligeledes opsøgt de børn i 2. klasse, som ikke går til modersmålsundervisning. Jeg bestræber mig på ikke ureflekteret at overtage uddannelsessystemet og skolens vedtagne kategorier knyttet til

modersmålsundervisning, men derimod at undersøge, hvordan modersmål og modersmålsundervisning bliver til. Det kommer eksempelvis til udtryk, når jeg beskriver, hvordan børn hveres af kategorien modersmål (kapitel 8), hvordan værditilskrivningen til det arabiske sprog udfordrer modersmålskategorien (kapitel 9), og hvordan lærere opfinder modersmålsundervisning (kapitel 10).

Mit valg af Søndervangskolen som case er ét blandt en række mulige. Holder vi os til den aarhusianske kontekst, kunne jeg alternativt have valgt at undersøge sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning på den skole, der fungerer som kommunalt center for modersmålsundervisning i en række sprog for elever fra forskellige skoler (jf. kapitel 2). I kraft af organiseringen af dette tilbud ville det have drejet sig om undervisning i eksempelvis fransk eller islandsk, løsrivet fra de deltagende børns hverdagsliv på deres skole og i deres klasse. En anden mulighed ville have været at undersøge modersmålsundervisning på Søndervangskolens naboskole, en engelsksproget international privatskole, der udbyder forældredrevet 'mother tongue maintenance' i sprog som tamil, spansk og russisk som et led i skolens samlede undervisningstilbud. Begge dele ville potentielt have kunnet bidrage med interessante perspektiver – teoretisk, metodologisk og analytisk. Jeg har imidlertid fravalgt begge muligheder, både som primær case og som supplerende cases, og jeg har således valgt at prioritere dybde og kompleksitet i singlecaseundersøgelsen på bekostning af den bredde, som et multicasedesign ville have kunnet tilvejebringe. Ligeledes har jeg valgt at prioritere tværsnittet på modersmålsundervisning i samspil med andre former for sprogundervisning på bekostning af muligheden for eksempelvis at følge udvalgte børn på tværs af arenaer, eksempelvis i hjemmet eller i koranskole. Prioriteringen af tværsnittet er tæt knyttet til min overordnede forskningsinteresse, idet værditilskrivningen til sprog og sproglig praksis netop træder frem og bliver tilgængelig for analyse, når der anlægges et tværsnit på modersmålsundervisning på tværs af sprog og aktører. Et tilsvarende tværsnit har jeg valgt at prioritere i fremstillingen af mine analyser i afhandlingen, hvor jeg ikke isoleret redegør for sproglig praksis i forskellige former for modersmålsundervisning i separate kapitler i en casestyret fremstilling, men i stedet præsenterer analyserne i en tematisk fremstillingsform, der typisk går på tværs af modersmålsundervisning i forskellige sprog.

Placering i forhold til anden forskning

I afhandlingens indledende kapitel redegjorde jeg for et grundlæggende valg mellem kompleksitetssensitive og realistiske forskningsstrategier. Med henvisning til såvel det empiriske objekt – praktiseret modersmålsundervisning som en broget størrelse – og det analytiske objekt – værditilskrivning til sprog og sproglig praksis som iboende intentionel og ideologisk – har jeg valgt at fremskrive kompleksiteten frem for at søge at reducere den. Herved skriver jeg mig op imod kvantitativt eller effektorientede tilgange til sprog- og modersmålsundervisning, og der er således ikke tale om en *effektundersøgelse*, der på statistisk grundlag søger at identificere 'best practice' (fx Bleses & Højen 2013). I dette kapitel har jeg præsenteret lingvistisk etnografi som mit bud på en sådan kompleksitetssensitiv forskningsstrategi, og jeg har beskrevet og defineret mit projekt som en lingvistisk etnografisk undersøgelse af sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. Med tilvalget af lingvistisk etnografi følger et fravalg af en række andre mulige kvalitative forskningsoptikker, der ligeledes kan opfattes som (mere eller mindre) kompleksitetssensitive. Mit projekt er ikke et *sprogtilignelsesprojekt*, og min forskningsinteresse er således ikke rettet mod afdække kognitive processer hos individer eller at beskrive generelle udviklingslinjer i tilegnelsen af dansk eller andre sprog (fx Holmen 1990; Lund 1997). Der er heller ikke tale om en undersøgelse af *sproglig socialisering* (fx

Karrebæk 2011; Clemensen 2011), ligesom min forskningsinteresse ikke er klassisk *variationssociolingvistisk*, og jeg søger således ikke at levere en sproglig analyse af eksempelvis aarhusiansk dansk eller aarhusiansk somali, som det tales af skolebørn i Aarhus (jf. Christensen 2012). Omvendt placerer projektet sig heller ikke inden for klassisk *literacyforskning*, hvor interessen primært rettes mod sociale praksisser omkring tekst (fx Holm 2004). Jeg er ikke særsomt interesseret i lærere, sprog-lærere eller modersmåslæreres holdninger og værdier, sådan som det er tilfældet i *teacher cognition*-forskning (fx Borg 2006) eller i såkaldt *tosprogede læreres* professionelle identitet, arbejdsvilkår og samarbejds muligheder (fx Bigestans 2015; Dewilde 2013; Sandlund 2010), ligesom jeg ikke tænker mit projekt som *curriculumforskning* (fx Kristjánsdóttir 2006). Der er ikke tale om en *konversationsanalytisk* undersøgelse af interaktion i sprogundervisning (fx Seedhouse 2004) eller om en *sprogholdningsundersøgelse* (fx Hyttel-Sørensen 2009; Kirilova 2006; Ritzau 2007). Omvendt er der ikke tale om et klassisk *pædagogisk antropologisk* projekt, der søger at belyse fænomener som etnicitet (Gilliam 2009), differentieringsprocesser (Palludan 2006), civilisering (Gilliam & Gulløv 2012b), muslimskhed (Khawaja 2010), søskendeskab (Winther, Rehder, Palludan & Gulløv 2014), elevhed (Kofoed 2003) eller lærerhed (Mottelson 2010).

Mit projekt er lingvistisk etnografisk, og blandt de primære inspirationskilder er lingvistisk etnografiske 'klassikere' som Ramptons analyser af sprog og interaktion blandt unge i britiske skoler (Rampton 2006) og Blackledge og Creeses analyser af sproglig praksis i britiske 'complementary schools' (Blackledge & Creese 2010). Ud over de åbenlyse forskelle knyttet til bevægelsen fra England til en dansk pædagogisk sammenhæng og aldersforskellen mellem 'mine' børn i 2. klasse og Ramptons unge adskiller mit projekt sig fra Ramptons ved, at mit blik ikke rettes mod sproglig praksis i skolens generelle virksomhed, men mod sproglig praksis i og omkring en særlig form for undervisning, nemlig modersmålsundervisning. Dette fokus på modersmålsundervisning deler jeg med Blackledge og Creese, som i fire forbundne caseundersøgelser udforsker sproglig praksis i complementary schools, hvor der undervises i bengali, kinesisk, gujarati og tyrkisk i fire forskellige engelske byer. Disse complementary schools er ikke en del af det statslige uddannelsessystem, men er pædagogiske institutioner, der drives og finansieres på privat initiativ, og hvis virksomhed er løsrevet i tid og rum fra det statslige uddannelsessystem. Herved er der en væsentlig forskel i forhold til den institutionelle ramme, som min lingvistiske etnografi udfoldes indenfor, idet jeg undersøger modersmålsundervisning, som den praktiseres inden for rammerne af den danske folkeskole. Mens Blackledge og Creeses lingvistiske etnografi er en omfattende holdetnografisk undersøgelse (jf. Blackledge & Creese 2010:82-107; se også Creese & Blackledge 2012), er mit projekt i alt væsentligt et soloprojekt. Til gengæld ser jeg ikke isoleret på modersmålsundervisning i forskellige sprog i forskellige skoler, men på modersmålsundervisning i samspil med den øvrige sprogundervisning i dansk og engelsk, som den former sig for børnene i en specifik klasse – uanset om de går til modersmålsundervisning eller ej, og uanset hvilket sprog de går til modersmålsundervisning i.

AFRUNDING

I dette kapitel har jeg præsenteret den lingvistiske etnografiske forskningstradition og placeret og præciseret mit valg af forskningsdesign i lyset heraf. I afhandlingens indledning beskrev jeg min ambition om at foretage en kompleksitetssensitiv undersøgelse af, hvordan modersmålsundervisning gøres, og hvordan der gennem denne gørem tilskrives værdi til sprog og sproglig praksis. Det skaber en lingvistisk etnografisk undersøgelse mulighed for, og derfor opfatter jeg med Rampton lingvistisk

etnografi som en 'muliggørelsesmekanisme' eller et 'aktiveringsmaskineri'. Ramptons egne analyser af, hvordan engelske unge gennem anvendelse af særlige fonetiske og prosodiske ressourcer såvel reproducerer som udfordrer identiteter og forestillinger knyttet til social klasse (Rampton 2006) – på én gang sprognære og abstrakte – står som et illustrativt eksempel på de perspektiver, som en lingvistisk etnografisk udforskning af sproglig praksis i pædagogiske kontekster tilbyder. Her tegnes der et nuanceret og sprogligt præcist billede af pædagogisk virkelighed. Skolen fremstår ikke som en neutral læringsarena, hvor elevernes udbytte ses som en direkte funktion af, i hvilken grad læreren følger en mere eller mindre manualiseret forskrift; tværtimod fremtræder klasserummet som både kampplads og scene for performance af skiftende roller og identiteter. Det muliggøres i den lingvistisk etnografiske analyse, som er sprognær og detaljeret uden at tabe blikket for den kontekst, den sproglige praksis er indlejret i.

Denne analytiske ambition forfølger jeg i afhandlingens analyser. I næste kapitel vender jeg opmærksomheden mod afhandlingens analytiske objekt, værditilskrivning til sprog og sproglig praksis, og redegør for min teoretiske og analytiske forståelse heraf.



Værditilskrivning til sprog og sproglig praksis som opfindelse og investering

I afhandlingens indledning præsenterede jeg mit projekt som en lingvistisk etnografisk undersøgelse, der på sociolingvistisk grundlag og forankret i en poststrukturalistisk inspireret grundposition undersøger værditilskrivning til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. I kapitel 4 redegjorde jeg for forskningstraditionen lingvistisk etnografi og beskrev, hvorfor og hvordan jeg tænker mit projekt som en lingvistisk etnografisk undersøgelse. Jeg indkredsede projektets empiriske objekt: modersmålsundervisning, som den praktiseres omkring 2. klasse på Søndervangskolen, og projektets analytiske objekt: værditilskrivning til sprog og sproglig praksis. Hastrup betegner det analytiske objekt som ”det første skridt på vejen mod en selektiv viden” og påpeger, at ”det afspejler genstandens karakter set gennem en forskers interesser – interesser, der altid er formet i dialog med den gældende forskningshorisont” (Hastrup 2007:3). I dette kapitel sætter jeg fokus på den forskningshorisont, som jeg har valgt at gøre gældende, og som informerer mine analyser.

I kapitlet redegør jeg indledningsvis for projektets sociolingvistiske og poststrukturalistiske grundposition. Herefter præsenterer jeg de to ledende teoretiske antagelser om *sprog som opfindelse* og *investering i sprog*, som jeg forstår værditilskrivning til sprog og sproglig praksis i lyset af. Denne forståelse bringer jeg i forbindelse med det empiriske materiale gennem den primære analytiske enhed, *metalingvistiske episoder*. I analyserne af disse metalingvistiske episoder orienterer jeg mig mod en analytisk tredeling i *sproglige ressourcer*, *sproglig praksis* og *sprogideologier*. Dette teori- og analysekompleks udgør mit bud på en operationalisering af de overordnede forskningsspørgsmål, som jeg præsenterede i kapitel 1 og sætter mig i stand til at undersøge, hvilke sproglige ressourcer der bringes i anvendelse i og omkring modersmålsundervisning, og hvordan de gives social betydning samt hvordan der investeres i og tilskrives værdi til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning.

EN POSTSTRUKTURALISTISK ORIENTERET SOCIOLINGVISTIK

Projektets grundlæggende forskningshorisont er *sociolingvistisk*. I en enkel indkredsning af sociolingvistikens genstandsfelt kan sociolingvistik forstås som ”studiet af sproget i samfundet såvel

som af sprogene i samfundet” (Risager, Frederiksen & Ohrt 2006:1, original kursivering). Sociolingvistikken blev grundlagt som sprogvidenskabelig disciplin med William Labovs variationssociolingvistiske studier i USA i 1960’erne, og i Danmark slog sociolingvistikken rødder i løbet af 1970’erne (jf. Gregersen 2006:51). I en flittigt citeret redegørelse for (variations)sociolingvistikens udvikling skelner Penelope Eckert mellem tre bølger af analytisk praksis (Eckert 2012). Sociolingvistikens første bølge associeres med Labov og hans klassiske variationssociolingvistiske undersøgelser af korrelationer mellem sproglige variable og makrosociale kategorier som køn, klasse, alder og etnicitet (Labov 1966, Trudgill 1974). Mens denne udforskning primært finder sted på kvantitativt grundlag, tager man i sociolingvistikens anden bølge etnografiske metoder i brug for at udforske mere lokale sproglige kategorier og dynamikker; her udgør Eckerts egen undersøgelse af de sociale kategorier ’jocks’ og ’burnouts’ på en amerikansk high school (Eckert 1989) det ikoniske eksempel. Sociolingvistikens tredje bølge er båret af et grundlæggende perspektivskifte. Opmærksomheden rettes ikke længere mod, hvordan sproglig variation reflekterer sociale kategorier, men hvordan sociale kategorier konstrueres og gives betydning i sproglig praksis (jf. Maegaard & Quist 2005). Fokus forskydes således fra regler og systemer til agens og praksis (jf. Quist 2012:45), og opmærksomheden retter sig ofte mod stilistisk praksis, hvor sproglig variation blot udgør én blandt flere ressourcer i et bredt og nuanceret semiotisk betydningsystem.

Blommaerts opgør med et artefaktualiseret syn på sprog, som jeg beskrev i kapitel 4, må ses i lyset af denne udvikling. Opgøret er et led i lanceringen af en såkaldt *globaliserings sociolingvistik* (”a sociolinguistics of globalization”, Blommaert 2010). Denne globaliserings sociolingvistik formuleres som et emergerende paradigme, der står i skarp kontrast til et etableret sociolingvistisk paradigme, som har mistet beskrivelseskraft i forhold til et sprogligt landskab, der er kompleksificeret og uforudsigeliggjort i kølvandet på globaliseringen. Blommaert skriver sig eksplicit op imod Saussures strukturalistiske lingvistik:

”It is a critique of the Saussurean synchrony – a view of sociolinguistic reality in which language is undressed, so to speak, and robbed of spatial and temporal features that define its occurrence, meaning and function in real social life”
(Blommaert 2010:xiv)

Blommaert påpeger, at selvom moderne variations sociolingvistik har flyttet fokus fra sprog som system til sprog som socialt fænomen, er det saussureanske artefaktualiserede syn på sprog i en vis udstrækning bibeholdt. Denne sprogopfattelse står i skarp kontrast til den sociolingvistiske virkelighed i en globaliseret verden, der stiller nye krav til den lingvistiske beskrivelse. I stedet for at se sprog som monolitiske enheder, der uden videre lader sig afgrænse, tælle og navngive, taler Blommaert for en forståelse af sprog som mobile ressourcer, der bevæger sig mellem og interagerer med forskellige spatio-temporale rammer i et stratificeret felt (Blommaert 2010:5). Hvor Eckert beskriver tre sociolingvistiske bølger, etablerer Blommaert et skel mellem to grundlæggende sociolingvistiske paradigmer: en *distributions sociolingvistik* og en *mobilitets sociolingvistik* (Blommaert 2010:5). Hos Blommaert er det således globalisering, der giver anledning til en rekonceptualisering af sociolingvistikken:

“[G]lobalization forces sociolinguistics to unthink its classical distinctions and biases and rethink itself as a sociolinguistics of mobile resources, framed in terms of trans-contextual networks, flows and movements”
(Blommaert 2010:1)

Blommaerts globaliseringssociolingvistik rummer en række elementer af poststrukturalistisk tænkning – uden at han dog eksplicit knytter den til poststrukturalisme. Når det gælder sproglige variationsstudier, fastslår Quist, at det ”endnu ikke [er] almindeligt at inddrage et poststrukturalistisk perspektiv i sociolingvistiske studier af sproglig variation” (Quist 2012:73). En tilsvarende vurdering foretager Tim McNamara, når det gælder anvendt lingvistik. Han vurderer, at selvom der i analyser af eksempelvis identitet i flersprogede sammenhænge eller af køn og seksualitet jævnligt refereres til poststrukturalistiske tænkere, er der tale om en udfordring og et potentiale, hvis fulde omfang ikke er hverken erkendt eller realiseret: ”The full impact of the poststructuralist challenge to many of the preoccupations and themes of applied linguistics has still not fully registered” (McNamara 2012a:474). I det næste afsnit redegør jeg for, hvordan jeg anvender sociolingvistisk og poststrukturalistisk tænkning i min teoretiske forståelse af værditilskrivning til sprog og sproglig praksis som opfindelse og investering.

VÆRDITILSKRIVNING SOM OPFINDELSE OG INVESTERING

Jeg forstår projektets analytiske objekt, værditilskrivning til sprog og sproglig praksis, i lyset af to ledende teoretiske antagelser: sprog som opfindelse og investering i sprog, begge set i et poststrukturalistisk lys. I det følgende redegør jeg først for antagelsen om sprog som opfindelse, så for antagelsen om investering i sprog og til sidst for forholdet mellem opfindelse og investering.

Sprog som opfindelse og uopfindelse

Som Rampton og Blommaert beskriver herunder, har en traditionel forståelse af, hvad der gælder som ’et sprog’, navngivet som eksempelvis dansk eller dari, både stor udbredelse og stor magt:

“The traditional idea of „a language“, then, is an ideological artefact with very considerable power – it operates as a major ingredient in the apparatus of modern governmentality, it is played out in a wide variety of domains (education, immigration, education, high and popular culture etc), and it can serve as an object of passionate personal attachment”
(Blommaert & Rampton 2011:1)

Ikke mindst den lingvistisk antropologiske forskning har imidlertid bidraget til at denaturalisere opfattelsen af sprog som distinkte, afgrænsede og rene størrelser og i stedet beskrive navngivne (national)sprog som ideologiske konstruktioner, hvis tilblivelse er tæt knyttet til fremvæksten af den europæiske nationalstat i løbet af det 19. århundrede. I udviklingen af nationalstaterne og i organiseringen af deres imperier udgør det, som Jan Blommaert, Sirpa Leppänen og Massimiliano Spotti betegner *den etnolingvistiske antagelse* et centralt ordningsprincip (Blommaert, Leppänen & Spotti 2012:2). Den etnolingvistiske antagelse kobler nation, folk og sprog i et isomorfisk 1:1-forhold, og der sker således en fiksering af sprog-krop-sted-relationen (jf. Quist 2010), som definerer subjektet som monosprogligt, monokulturelt og bundet til et særligt geografisk sted. I denne forståelse er nationalsproget det indfødte folks ejendom og udgør et afgrænset rum, som de indfødte har privilegeret adgang til (Hutton 2010). Som Blommaert, Leppänen og Spotti påpeger, er denne sprogideologi ikke alene et historisk fænomen, der udgjorde hjørnestenen i opbygningen af den moderne nationalstat; tværtimod er den stadig levende og har bevaret sin styrke eller ligefrem vundet styrke i senmodernitetens nationalstater og interstatslige systemer (Blommaert, Leppänen & Spotti 2012:2; se også Blackledge & Creese 2010:181ff).

Denne tænkning har Pennycook og Makoni brugt som afsæt for en paradigmatisk tilskyndelse til at

'uopfinde og rekonstituere sprog' ("disinventing and reconstituting languages", Makoni & Pennycook 2005, 2007ab, 2012; Pennycook 2002). Makoni og Pennycooks grundlæggende præmis er, at sprog, forestillinger om 'sprogethed' og det metasprog, der anvendes til at beskrive sprog og sprogethed med, er *opfindelser* (Makoni & Pennycook 2007b:1). Sprog er ikke bare; sprog *opfindes* af mennesker under bestemte sociale og kulturelle og politiske betingelser:

"Languages do not exist as real entities in the world and neither do they emerge from or represent real environments; they are, by contrast, the inventions of social, cultural and political movements"
(Makoni & Pennycook 2007b:2)

At opfinde er at udtænke eller konstruere noget, der ikke fandtes forud for opfindelsen; på samme måde foreslår Makoni og Pennycook at se opfindelsen af sprog som de processer, hvorigennem sprog performativt kaldes til live (Makoni og Pennycook 2007b:10). Forståelsen af sprog som opfindelse tillader netop at få blik for denne tilblivelsesproces:

"The advantage of the term 'invention' is that it points to specific contexts – as well as the specific agendas and contextual beliefs – in which institutions, structures, language and languages are produced, regulated and constituted"
(Makoni & Pennycook 2007b:12)

Argumentationen for at se sprog som opfindelse består i en række indbyrdes relaterede antagelser. Grundlæggende ses sprog over hele verden som opfundne, ikke mindst som et led i opbygningen af de moderne europæiske nationalstater. Set i et globalt perspektiv er kategorien 'sprog' ikke en indlysende og naturgiven universel kategori; i mange sprogsamfund har man ikke en klar opfattelse af, hvilket sprog man taler, og hvad der gælder som et sprog, og en række udbredte navne for sprog er – bogstavelig talt – europæiske opfindelser (Romaine 1994; Le Page & Tabouret-Keller 1985). Sprog er således ikke alene en opfindelse, men en grundlæggende europæisk opfindelse, og det, der afspejles i lingvistiske beskrivelser af sprog, er ikke så meget sprogene i sig selv – de produceres netop gennem sådanne beskrivelser – men snarere europæiske forestillinger om sprog (Pennycook 2002:14).

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

"Pedagogy entails teaching a specific view and understanding of language. In such cases pedagogy creates objects: language reinforced by the presence of "subjects" like English, Shona, Yoruba on the timetable alongside mathematics, biology, health, science, etc"
(Makoni & Pennycook 2012:445)

For Makoni og Pennycook udgør pædagogiske institutioner som skolen den primære ramme for børns opdagelse af sprog som afgrænsede enheder. Herved aktualiseres en tredje antagelse. Makoni og Pennycook understreger, at mens sprog i en opfindelsesoptik kan betragtes som "convenient fictions", så har disse behagelige fiktioner ubehageligt reelle konsekvenser (Makoni & Pennycook 2007b:21). Opfindelsen af sprog har gennemgribende sprogpolitisk og uddannelsespolitisk betydning, eksempelvis når det gælder udbud af sprogundervisning og sprogvalg i uddannelsessystemet og i forbindelse med sprogtests, og opfindelsen af sprog udgør således et væsentligt og magtfuldt grundlag for at kategorisere, sortere og differentiere mellem mennesker.

Tænkningen om sprog som opfindelse trækker på postkolonistisk forskning, der eksempelvis fremanalyserer den europæiske opfindelse af Afrika (fx Mudimbe 1988, Ranger 1983) eller den britiske opfindelse af Indien (Cohn 1983) og har ligeledes fællestræk med Benedict Andersons begreb om *forestillede fællesskaber* (Anderson 1991). Ved at vælge opfindelsesmetaforen frem for forestillingsbegrebet ønsker Makoni og Pennycook at fremhæve de komplekse dynamiske og intentionelle aspekter ved opfindelsesprocessen. De hævder, at Andersons konstruktionistiske tilgang til nationen og nationalisme udfoldes på bekostning af et essentialistisk sprogsyn, og at Anderson derfor mister blikket for, hvordan etableringen af forestillingen om nationen er dialektisk forbundet med opfindelsen af (national)sproget (Makoni & Pennycook 2007b:7,18). Tænkningen om sprog som opfindelse har et tydeligt poststrukturalistisk afsæt i en grundlæggende forståelse af subjektet og sandheden som diskursivt konstrueret, men tilføjer et yderligere lag gennem påpegnen af, hvordan de sprog, der er medium for diskursivering, ligeledes er at betragte som opfindelser. Pennycook præciserer da også sit teoretiske ærinde med henvisning til en butlersk performativitetsforståelse:

”Just as Butler (1993:12) describes her project as ‘a poststructuralist rewriting of discursive performativity as it operates in the materialisation of sex’, so my interest here is in a poststructuralist rewriting of discursive performativity as it operates in the materialisation of language”
(Pennycook 2007a:112)

Hvor Foucault søger sandhedseffekter, søger Pennycook således ‘language effects’. Makoni og Pennycooks teoretiske projekt er ikke et opfindelsesprojekt, men et ‘uopfindelsesprojekt’ – et grundlæggende dekonstruktivt projekt. At forstå og beskrive opfindelsen af sprog er en strategi til at ‘uopfinde’ opfindelserne af sprog og få blik for deres konsekvenser for at nå til at kunne rekonstituere sprog og forståelsen af sprog. ‘Uopfindelse’ synes således for Makoni og Pennycook primært at udgøre et analysestrategisk greb. Blackledge og Creese betjener sig ligeledes af begrebsparret opfinde–uopfinde i deres analyser af, hvordan ‘det nationale’ former sig i britiske complementary schools (Blackledge & Creese 2010:181-200), men her anvendes uopfindelse ikke alene analysestrategisk; uopfindelse udgør ligeledes en analysekategori, der anvendes til at belyse, hvordan ‘det nationale’ konkret opfindes og uopfindes af elever og lærere gennem sproglig praksis i sprogundervisningen. Herved træder performativiteten i opfindelse-uopfindelse tydeligt frem, ligesom det tydeliggøres, hvordan opfindelsen af sprog ligesom andre opfindelser altid er ko-konstruktioner (Makoni og Pennycook 2007b:8). Denne udvidede forståelse af opfindelse og uopfindelse lægger jeg mig i forlængelse af, når jeg i det følgende bringer forståelsen af sprog som opfindelse i forbindelse med modersmålskategorien.

Modersmål som opfindelse

Forståelsen af sprog som opfindelse har ikke alene betydning for navngivne enkeltprog og sprog som sådan, men også for en lang række beslægtede begreber – herunder ikke mindst kategorien ‘modersmål’. Det interessante er i denne forbindelse ikke alene, at ‘modersmål’ i en dansk sammenhæng kan henvise både til det sprog, vi kalder dansk, og til sprog, der netop er defineret som ikke-dansk (jf. kapitel 2); det interessante er snarere, at selve kategorien ‘modersmål’ på samme måde som kategorien ‘sprog’ grundlæggende må betragtes som en opfindelse – som en behagelig fiktion med særdeles reelle konsekvenser.

Modersmålsbegrebet er tæt knyttet til forestillingen om ‘the native speaker’; et begreb, som

introduceres i mellemkrigstidens strukturalistiske lingvistik af Leonard Bloomfield (jf. Love & Ansaldo 2010:589). Bloomfield definerer 'the native speaker' som følger:

"The child learns to speak like the persons around him. The first language a human being learns to speak is his *native language*; he is a *native speaker* of this language"

(Bloomfield 1933:43, original kursivering)

Dette første sprog, som barnet får i fødsels gave af sine forældre, er *modersmålet*, og dette sprog bliver barnet en *native speaker* af. Udviklingen af denne 'mother tongue-native speaker'-model (jf. Hutton 2010) må ses i lyset af fremvæksten af moderne sprogpedagogik. I efterkrigstidens USA er den strukturalistiske lingvistik ikke alene en etableret og indflydelsesrig videnskabelig disciplin, men udgør også grundlaget for udviklingen af sprogpedagogikken. Den sprogpedagogiske opgave ses som knyttet til at nå fra modersmål til 'målsprog', og midlet bliver i vid udstrækning imitation og gentagelse af sproglige strukturer udpeget i kontrastive sprogbeskrivelser og institutionaliseret gennem den audiolingvale metode (fx Richards & Rogers 1986:44ff). 'Mother tongue-native speaker'-modellen styrkes yderligere med den chomskianske forestilling om den modersmålstalendes 'naturlige tilegnelse' af modersmålet (fx Chomsky 1965). Nigel Love og Umberto Ansaldo forklarer herunder, hvordan 'the native speaker' får sin autoritet gennem en magtfuld kombination af ejerskabet til modersmålet og den naturlige tilegnelse heraf:

"Another reason that native speakers are taken as authoritative is that a language is often seen as fundamentally 'belonging to' them, and some socially high-status subset of native speakers have the privilege of determining what the language 'really' is or should be – what the permissible words and constructions are, how they should properly be pronounced and spelt, etc. So the native speaker's pre-eminent role in linguistic theory emerges as an amalgam of the requirement of 'natural' acquisition and the idea that native speakers own and control their mother tongue"

(Love & Ansaldo 2010:591)

Som Jens Normann Jørgensen og Anne Holmen påpeger, udgør 'mother tongue-native speaker'-modellen et stærkt grundlag for kategorisering af mennesker:

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

(Holmen & Jørgensen 2010:5, original kursivering)

Denne kategoriseringskraft kan være med til at forklare den robusthed, som modersmålskategorien synes at have i uddannelsessystemer over hele verden – uagtet at 'mother tongue-native speaker'-modellen har mødt massiv forskningsmæssig kritik de seneste årtier (fx Rampton 1990; Cook 1999; Leung, Harris & Rampton 1999; Conteh, Copland & Creese 2014). Som vi så i kapitel 2, er det i det danske curriculum netop modersmålskategorien, der er udslagsgivende for, hvorvidt børn kategoriseres som 'tosprogede elever':

§ 1. Ved tosprogede elever forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk
(BEK nr 690 af 20/06/2014 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog)

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

Modersmålskategorien i sig selv specificeres imidlertid ikke yderligere; dens indholdsudfyldelse forudsættes tilsyneladende at være selvindlysende og uanfægtet. I engelsksprogede uddannelsessystemer sameksisterer en række mere eller mindre synonyme betegnelser for den danske betegnelse 'modersmål'; foruden 'mother tongue' udgør 'heritage language', 'home language' og 'community language' i forskellige nationale kontekster den officielt præfererede betegnelse – med forskellige begrundelser og forskellige tilhørende kritiske indvendinger. Chaise LaDousa betegner rammende modersmålskategorien som en "unstable notion" og viser, hvordan man i brugen af modersmålskategorien i folketællinger i Nordindien veksler mellem at koble den til, forstå den i lyset af og navngive den i henhold til henholdsvis sprogbrug fra fødslen, i hjemmet, med moderen, med forældrene eller det mest anvendte sprog (LaDousa 2010:604). Uanset navngivning følger den underliggende problematik imidlertid med; modersmålskategorien er en opfindelse, uanset hvilke mærkelapper der sættes på den.

Til opfindelsen af modersmålet hører en opfattelse af modersmålet som naturligt primært; der sker med andre ord en forhåndstilskrivning af betydning og værdi til det sprog, der er nogens modersmål, alene fordi det er deres modersmål. Dette primat gennemsyrrer den romantiske herderske isomorfi mellem sprog, folk og nation, men er ligeledes fremtrædende i dele af den aktuelle sprogpoltiske forskning. Pennycook forholder sig således kritisk til det, han beskriver som "the essentialist status of the mother tongue as the cornerstone of language policy" (Pennycook 2002:11). I et lettere polemisk udfald anklager han dele af den sprogpoltiske forskning for at nærme sig sprog – herunder modersmålskategorien – med epistemologisk naivitet:

"Whether from the point of view of linguists' butterfly-collecting approach to language preservation, liberal concerns with the maintenance of diversity, or arguments in favor of individual and community rights, the mother tongue, rather like the Virgin Mary, remains something in whose direction the congregation of language educators should always genuflect" (Pennycook 2002:11)

Bag den polemiske tone ligger en konstatering af, at de forskningsmæssige fortalere for bevarelse af verdens sproglige diversitet og sproglige minoriteters rettigheder til modersmålet kan siges at reproducere de samme grundlæggende forenklede og essentialistiske forståelser af sprog, som præger den sprogpolitik, som protesten retter sig mod (se også Blommaert 2010:43-45).

Opgøret med essentialiseringen af modersmålet finder filosofisk næring i poststrukturalistisk tænkning. I *Le monolinguisme de l'autre, ou la prothèse d'origine* fortæller Derrida sin egen sproghistorie (Derrida 1996). Fortællingen indledes af udsagnet "Je n'ai qu'une langue, ce n'est pas la mienne" (Derrida 1996:13), som kan oversættes til 'jeg har kun et enkelt sprog, det er ikke mit'. Med denne performative modsigelse (Derrida 1996:15; Chow 2008:217) foregriber Derrida sin fortælling om, hvordan han som maghrebinsk jøde voksede op i 1930'ernes koloniale Algeriet og gennem en kompleks historie om anerkendelse og underkendelse af sprog ender med alene at tale fransk og ikke eksempelvis arabisk,

berber eller hebræisk; et forhold, som han samtidig begræder og finder glæde i (jf. McNamara 2012b). Derridas tekst kan ikke alene læses som en personlig narrativ om magt og afmagt knyttet til sprog, men også som en dekonstruktion af det at eje, have eller kunne sprog. Derrida problematiserer med afsæt i sin egen historie modersmålskategorien, "la langue dite maternelle" ('det såkaldte modersmål', Derrida 1996:31). Han afviser at autorisere nogen af de sprog, som han kender og har kendt til, som sit modermål – og det skyldes ikke hans sproghistorie, men sprogets ontologiske status. Den andethed, som Derrida refererer til i titlen *Le monolinguisme de l'autre*, knytter sig således ikke alene eller primært til den etsprogethed på fransk, som er blevet ham påtvunget af den franske koloniale anden, men må snarere læses som en henvisning til sprogets fundamentale uafgørlighed. Sprog er grundlæggende uejelige (Derrida 1996:46,70,121) og utællelige (Derrida 1996:121), og herfra springer andetheden:

"Derrida argues that otherness as such must be recognized as what resides within, as what constitutes language. Language as something that no one, not even the master and colonizer, can possess; language as what inherently undoes any attempt at appropriation and property ownership; language as what is ultimately nonlocalizable and noncountable" (Chow 2008:224)

Med denne forståelse af sprog forstyrres ikke bare modersmålskategorien; den traditionelle forskel mellem et- og flersprogethed destabiliseres ligeledes. Ifølge Derrida taler vi aldrig kun ét sprog (Derrida 1996:21), og forestillingen om etsprogethed er derfor tautologisk (Derrida 1996:43). Sproget er for Derrida grundlæggende "innombrable" – utalligt, talløst, utælleligt – det undslipper enhver forsøg på aritmetisk opgørelse, og derfor er mennesket heller ikke "... ni monolingue, ni bilingue, ni plurilingue [...] ni une, ni deux, ni deux + n" ('hverken etsproget, tosproget eller flersproget [...] hverken et, to eller to + n', Derrida 1996:55, original kursivering). En tilsvarende pointe finder vi hos Makoni og Pennycook, som påpeger, at flersprogethed typisk opfattes som pluraliseret etsprogethed (Makoni & Pennycook 2012:439) og således ikke gør op med, men snarere reificerer et artefaktualiseret syn på sprog. På samme måde afviser Jørgensen såvel en 'etsprogethedsnorm' som en 'dobbelt etsprogethedsnorm' og indfører i stedet begrebet *sprogning* (Jørgensen 2010, Jørgensen et al 2011): "Det fænomen, at vi bruger alle de sproglige resurser, vi har til rådighed, kalder vi *sprogning*. Vi er *sprogere*, og vi *sproger*" (Jørgensen & Quist 2008:138, original kursivering). Jørgensen beskriver mennesket som 'en sprogende art' (Jørgensen 2010:10), og det indebærer, at vi aktivt og kreativt bruger de sproglige ressourcer, der står til vores rådighed – uanset hvilket sprog, de måtte høre til, og uanset hvor godt vi kender de pågældende sprog (Jørgensen 2010:145).

Sprog som heteroglossisk

Fra denne poststrukturalistisk informerede tænkning om sprog kan der trækkes linjer til Mikail Bakhtins tænkning om sprog, som tog form i 1930'ernes og 1940'ernes Rusland – nogenlunde samtidig med den strukturelle lingvistik storhedstid i Vesteuropa og Nordamerika, men med afsæt i en radikalt anderledes forståelse af sprog. Hvor Saussure og Bloomfield opfattede sprog som lukkede systemer, ser Bakhtin sprog som socialt, flertydigt og ideologisk. Bakhtin lancerer således en *metalingvistik*, der overskrider den traditionelle lingvistik grænser og studerer 'ordets liv' snarere end sprogets system (Andersen 2002:77-80):

"Philosophy of language, linguistics and stylistics [...] have all postulated a simple and unmediated relation of speaker to his unitary and singular "own" language, and have postulated as well a simple realization of this language in the monological utterance of the individual" (Bakhtin 1981:269)

For Bakhtin er sprog ikke enhedsligt og ensartet, men *heteroglossisk*; sprog er ikke monologisk, men *dialogisk*; og sprog realiseres ikke ligefremt og umedieret, men i en oprørt og anspændt sfære. Som vi så i afhandlingens forord, betyder det, at ethvert sproglige udsagn uvægerligt er dialogisk forbundet med andre udsagn – fortidige, nutidige og fremtidige – og fyldt med andre(s) stemmer:

”It is entangled, shot through with shared thoughts, points of view, alien value judgements and accents. The word [...] enters a dialogically agitated and tension-filled environment of alien words, value judgements and accents, weaves in and out of complex interrelationships, merges with some, recoils from others, intersects with yet a third group” (Bakhtin 1981:276)

Det enkelte ord genlyder således af andre ord; det trækker tråde bagud mod det allerede sagte og fremad mod det endnu usagte og skabes i mødet med det fremmede ord. Som Bakhtin formulerer det, lever ordet i grænselandet mellem en selv og den anden, og ethvert ord er altid halvt en andens (Bakhtin 1981:293). Fra denne iboende dialogicitet udspringer ordets potentielle *double-voicing* (Bakhtin 1984:189ff) eller ’tostemmighed’, som det hedder i Nina Møller Andersens danske oversættelse (Andersen 2010:104; se også Rathje 2009).

Centralt i den bakhtinske tænkning står begrebet *heteroglossia*. Bakhtin anvendte ikke selv betegnelsen ’heteroglossia’, som er opstået i forbindelse med oversættelsen fra russisk til engelsk. Den engelske term ’heteroglossia’ dækker over tre relaterede bakhtinske begreber. *Raznoretjije* – på engelsk ’diversity in speechness’ eller ’multidiscursivity’, i dansk oversættelse ’social forskellingsprogethed’ – henviser til det enkelte ords iboende heteroglossia og skiftende snarere end stabile betydning. *Rasnogolosita* – på engelsk ’diversity in voicedness’ eller ’multivoicedness’, i dansk oversættelse ’individuel stemmemangfoldighed’ – refererer til, hvordan den enkeltes tale er iboende flerstemmig og rummer spor af andre(s) stemmer. Endelig henviser *rasnojasytjije* – på engelsk ’diversity in languageness’ eller ’linguistic diversity’, i dansk oversættelse ’sprog mangfoldighed’ – til den naturlige tilstedeværelse af forskellige sprog, dialekter og registre i et givet sprogligt fællesskab (Andersen 2010:17; Busch 2014:30-36; Madsen 2014:44). Madsen fastslår, at ”[a]s a cover term for these aspects of linguistic diversity, heteroglossia describes how language use involves various socioideological languages, codes and voices” (Madsen 2014:44), mens Benjamin Bailey understreger, at der til heteroglossiabegrebet desuden hører en understregning af ”the tensions and conflicts among those signs, based on the sociohistorical associations they carry with them” (Bailey 2012:499).

I modsætning til begreber som et- og tosprogethed tager heteroglossiabegrebet således ikke afsæt i en forståelse af sprog som afgrænsede (national)sprog, men i en forståelse af sprog som grundlæggende mangfoldigt og flertydigt. Fokus er på ”individuals as social actors using heteroglossic sets of linguistic resources to negotiate their social world” (Bailey 2012:504) – uanset om disse sproglige ressourcer knytter sig til navngivne sprog, dialekter eller professionelle eller aldersrelaterede registre. Bakhtin var litteraturteoretiker og sprogfilosof, men efter udgivelsen af de første oversættelser af hans værker til engelsk i 1980’erne har hans tænkning i stigende grad vundet indpas i sociolingvistisk forskning. I indledningen til en antologi med titlen *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* argumenterer Blackledge og Creese således for, at heteroglossiabegrebet ”offers a lens through which to view the social, political, and historical implications of language in practice” (Blackledge & Creese 2014:1). Bakhtins heteroglossiabegreb lader sig da også villigt forene med forståelsen af sprog som opfindelse. Bakhtin

understreger netop, at sprog ikke er en givet og determineret størrelse, men snarere en åben opgave og udfordring: "A unitary language is not something given [dan] but is always in essence posited [zadan] – and at every moment of its linguistic life it is opposed to the realities of heteroglossia" (Bakhtin 1981:270, original kursivering). I Makoni og Pennycooks beskrivelse af opfindelse af sprog genlyder denne bakhtinske forståelse, når de fremhæver, at opfindelse af sprog netop kan betragtes som en proces, hvorigennem heteroglossisk materiale gøres monologisk (Makoni & Pennycook 2012:443).

Når sprog, modersmål og flersprogethed med Bakhtin, Derrida og Makoni og Pennycook ses som opfindelser, går den abstrakte forestilling om *the native speaker* med naturaliseret fødselsret og -pligt til modersmålet ligeledes i opløsning, og fokus forskydes i stedet til, hvordan konkrete mennesker gør krav på og giver udtryk for sproglig tilknytning og ekspertise (jf. Makoni & Pennycook 2012:446). Tidligere i kapitlet så vi Blommaert og Rampton beskrive, hvordan sprog kan fungere som genstand for passioneret personlig tilknytning (jf. Blommaert & Rampton 2011:1); en tilknytning, som Derrida beskriver som "... cette appartenance ou non-appartenance de la langue, cette affiliation à la langue, cette assignation à ce qu'on appelle tranquillement une langue" ('dette tilhørsforhold eller ikke-tilhørsforhold til et sprog, denne tilknytning til sproget, denne tilskrivning til det, vi roligt kalder et sprog', Derrida 1996:35, original kursivering). En teoretisk destabilisering af sprogbegrebet, hvor sprog ses som opfindelser snarere end som faktum, udelukker ikke, at der konkret knytter sig stærke følelser og forestillinger til sprog, som kan fremskrives fra empiriske observationer og gøres til genstand for analyse. Som Alison Crump påpeger, findes der allerede blandt yngre børn stærke og levende forestillinger om sprog som noget, man kan navngive, tælle, eje og (rang)ordne (Crump 2014:210). Pointen med at se sprog som opfindelse er således ikke at postulere, at sprog ikke findes eller er uden betydning, men snarere at få blik for, at hverken sprog eller menneskers forhold til sprog er givet apriorisk som en naturlig konsekvens af bestemte ejerskabsforhold og naturaliserede koblinger og kategoriseringer, men derimod må ses som kontekstuel forankrede, sprogligt konstruerede og foranderlige. Hermed aktualiseres afhandlingens anden ledende teoretiske antagelse om investering i sprog, som jeg i det følgende vender mig mod.

Investering i sprog

Mens den teoretiske antagelse om sprog som opfindelse er udfoldet i sociolingvistikken, henter jeg den teoretiske antagelse om investering fra grænsefladen mellem sociolingvistik og andetsprogstilegnelsesforskning. Begrebet knytter sig til Bonny Norton (Norton Peirce 1995; Norton 2000, 2013), som introducerede begrebet *investering* i 1995 som et alternativ til det psykologiske motivationsbegreb, som hidtil havde domineret andetsprogstilegnelsesforskningen. Det gælder eksempelvis det indflydelsesrige dikotomiske begrebspar *instrumentel-integrativ motivation* (Gardner & Lambert 1972), hvor den individuelle sprogindlærer ifølge Norton ses som et ahistorisk, statisk og endimensionelt menneske, og hvor motivation forstås som et målbart personlighedstræk, der entydigt lader sig koble til den enkelte (Norton Peirce 1995:17). Lanceringen af investeringsbegrebet er et led i en mere overordnet kritik af andetsprogstilegnelsesforskningens mangelfulde teoretisering af forholdet mellem den individuelle sprogindlærer og den sociale verden. I sin teori om andetsprogstilegnelse og social identitet trækker Norton på en poststrukturalistisk forståelse af subjektet som flertydigt, modsætningsfuldt, dynamisk og foranderligt over historisk tid og i et socialt rum og understreger, at

subjektivitet konstrueres diskursivt (Norton 2013:3-4). Det afspejles i investeringsbegrebet, hvor Norton i en Bourdieu-inspireret økonomisk metaforik tegner et billede af en socialt og historisk situeret sprogindlærer med komplekse og ambivalente relationer til og forhåbninger om målsproget:

“[I]t signals the socially and historically constructed relationship of learners to the target language and their sometimes ambivalent desire to learn and practice it. If learners ‘invest’ in the target language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic resources (language, education, friendship) and material resources (capital goods, real estate, money), which will in turn increase the value of their cultural capital and social power” (Norton 2013:6)

Med investeringsbegrebet sættes der fokus på det socialt skabte forhold mellem sprogindlærer og målsprog (Laursen 2001:21). Hvor motivation typisk ses et binært træk, som individet enten besidder eller ikke besidder, betegner investering en kompleks social proces, og investering i sprog er således ”også investering i ens egen sociale identitet, der ofte er flertydig og under stadig forandring, og i ens forestillinger om en ønskværdig fremtid” (Laursen 2013a:28). Disse forestillinger om det ønskværdige betones ligeledes af Claire Kramsch i hendes karakteristik af investeringsbegrebet, hvor hun desuden fremhæver den agens, som investeringsbegrebet – i modsætning til motivationsbegrebet – forsyner sprogindlæreren med:

”Unlike motivation, investment carries connotations of hopes of returns and benefits; it accentuates the role of human agency and identity in engaging with the task at hand, in accumulating economic and symbolic capital, in having stakes in the endeavor and in persevering that endeavor (...) In this view, learners are no longer passively structured by powerful institutions; nor are they simply moved to learn what others teach them. They can exercise agency, claim their right to be heard, change perceptions and institutional prejudices, and strive to become whoever they want to be” (Kramsch 2013:195)

I en dansk sammenhæng har især Helle Pia Laursen beskæftiget sig med investeringsbegrebet (Laursen 2001; 2010; 2013; Laursen & Fabrin 2013). I hendes forskning flyttes fokus fra voksne immigratkvinders investering i det engelske sprog i Canada til børns investering i literacy i den danske skole, og investeringsbegrebet kobles til begreberne *forestillede verdener* (”figured worlds”, Holland et al 1998) og *literacysponsorer* (Brandt 2001). De forestillede verdener er ’som om’-verdener eller fortolkningsfærer befolket med en særlig konfiguration af aktører, artefakter, handlinger, værdier, kategoriseringer og sprogliggørelser (Holland et al 1998:52), mens literacysponsorer defineres som ”any agents, local or distant, concrete or abstract, who enable, support, teach, or model, as well as recruit, regulate, suppress, or withhold literacy – and gain advantage by it in some way” (Brandt 2001:19) – eller med Laursens formulering personer, der investerer i andres investering i literacy (Laursen 2013a:28). I en analyse af børns investering af literacy i de første år i skolen tegner Laursen og Fabrin et særdeles broget billede. Der findes børn, som investerer stærkt og uforbeholdent i at udvikle en identitet som læser og skriver, mens andre med samme konsekvens foretager en modinvestering i læser- og skriveridentiteten. Der er også børn, som på den ene side investerer stærkt i en fremtidig identitet som læser og skriver, men samtidig forbeholder sig ret til at til strategisk at positionere sig som et ikke-læsende og -skrivende barn med den adgang til hjælp fra voksne literacysponsorer, som denne positionering indebærer. Endelig viser de, hvordan et barn ved demonstrativt at stave ord som p-i-k for en voksen i skolen på den ene side demonstrerer stavefærdighed og orientering mod en typisk skolesfære og de dertil knyttede normer om respektabel adfærd, men samtidig demonstrerer frækhed og opposition i forhold til – eller undergravning af – denne respektabilitet i en orientering mod en

balladesfære. Laursen og Fabrin viser således, hvordan investering ikke er et spørgsmål om enten-eller, men derimod rummer gradforskelle, variation og omskiftelighed, kan tage form af modinvestering og kan indeholde modsatrettede og ambivalente elementer.

Norton beskriver sit teoretiske projekt som poststrukturalistisk, og hun fremhæver, at

”... poststructuralist theories of identity are liberating not only in destabilizing essentialist notions of identity but in challenging dominant theories of knowledge and text, while providing powerful conceptual tools that help to expose the partiality of claims of truth” (Norton 2013:5)

Sammenholdes Nortons investeringsbegreb med Makoni og Pennycooks forståelse af sprog som opfindelse fremstår det poststrukturalistiske i investeringsbegrebet mere tydeligt, når det gælder subjektivitet og identitetsteori, end når det gælder selve sprogbegrebet. Hvor subjektivitet og identitet er til forhandling, fremstår sprog som relativt entydige og statiske størrelser, ligesom Norton betjener sig af en traditionel sprogindlærer-målsprogsterminologi. I denne potentielle underspecificering af den sproglige del af investeringsbegrebet ligger potentialet i det møde mellem sprog som opfindelse og investering i sprog, som jeg foranstalter. Dette møde vender jeg mod i det følgende.

Opfindelse og investering

Som jeg har redegjort for i det ovenstående, ser jeg værditilskrivning til sprog og sproglig praksis i lyset af to ledende teoretiske antagelser: sprog som opfindelse og investering i sprog. Jeg opfatter opfindelse af sprog og investering i sprog som tæt forbundne og sammenvævede processer. Når man investerer i sprog, er det opfindelser af og forestillinger om sprog, man investerer i, og når man opfinder og uopfinder sprog, er det udtryk for investering. Investeringsbegrebet kan således være med til at belyse, hvordan opfindelse og uopfindelse gøres, mens begrebet om opfindelse og uopfindelse af sprog kan være med til at præcisere objektet for investering.

Når de teoretiske antagelser om sprog som opfindelse og investering i sprog læses sammen i et poststrukturalistisk perspektiv, giver de mig mulighed for at fokusere på, hvad der gælder som og gøres gældende som sprog, og hvordan der drages grænser mellem sprog i og omkring modersmålsundervisning. Ser vi tilbage på fænomenet modersmålsundervisning, som jeg indledningsvis præsenterede det i kapitel 2, bliver det tydeligt, hvordan der både investeres og modinvesteres i modersmålsundervisning, og hvordan praktiseret modersmålsundervisning er et resultat af en række opfindelser på forskellige skalaniveauer. Modersmål er ikke bare; modersmål *opfindes* under bestemte betingelser, og modersmålsundervisning genopfindes og justeres over tid og i bevægelsen fra et nationalt curriculumniveau over det kommunale til det skolelokale niveau. I afhandlingens analysekapitler beskriver jeg, hvordan disse investerings- og opfindelsesprocesser tager sig ud i og omkring den modersmålsundervisning, der praktiseres med afsæt i 2. klasse på Søndervangskolen. Mit projekt fremstår i denne optik ligeledes som investering og opfindelse – som en investering i en særlig forskningsmæssig udforskning af modersmålsundervisning, som jeg herved bidrager til den fortsatte opfindelse og uopfindelse af. Med Makoni og Pennycook kan mit projekt således beskrives som en strategisk uopfindelse af modersmålsundervisning, der sigter mod at stille potentielt rekonstituerende spørgsmål.

Når jeg bringer de ledende teoretiske antagelser om sprog som opfindelse og investering i sprog i forbindelse med det empiriske materiale, sker det gennem *metalingvistiske episoder* som den centrale

analytiske enhed, og disse metalingvistiske episoder vender jeg mig mod i det følgende.

METALINGVISTISKE EPISODER

Mine analyser finder sted gennem konkrete nedslag i det empiriske materiale, som jeg betegner 'metalingvistiske episoder' i en fordanskning og videreudvikling af Ramptons begreb *metalinguistic episodes* (Rampton 2006:276). Hos Rampton indgår begrebet om metalingvistiske episoder i en diskussion af sproglig diskrimination i skolen knyttet til accent. Ramptons teoretiske projekt er at forbinde specifikke interaktionelle sekvenser til teorier om social klasse for at pege på, hvordan de interaktionelle sekvenser spiller en konstitutiv rolle i hverdagens forhandling af social klasse, og metalingvistiske episoder introduceres som et analytisk greb, der kan muliggøre denne kobling. Rampton introducerer metalingvistiske episoder som følger:

"I shall focus on what might be called 'metalinguistic' (or metapragmatic) episodes', episodes which, in analogy with Heath's definition of 'literacy events', could be informally described as occasions in which linguistic difference is salient and "integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies (Heath 1982:50)" (Rampton 2006:276)

Som Rampton selv påpeger, er der snarere tale om en søgende og uformel beskrivelse end en egentlig definition. Efter introduktionen af begrebet – som er placeret i bogens sidste tredjedel – optræder det da også kun to gange, den ene gang med reference til den forudgående analyse af metalingvistiske episoder (Rampton 2006:320), den anden gang i en fodnote (Rampton 2006:324). Ikke desto mindre fremhæver Doris Warriner netop begrebet metalingvistiske episoder i sin anmeldelse af Ramptons bog: "Another significant methodological contribution is the notion of 'metalinguistic episodes' (or the moments when speakers become aware of their talk) as units of analysis" (Warriner 2009:355). Warriner beskriver den metalingvistiske episode som en analysekategori knyttet til det øjeblik, hvor en sprogbruger bliver opmærksom på sin tale, men Rampton synes selv at have en bredere opfattelse og beskriver metalingvistiske episoder som "dialect performances" eller episoder "in which accent is made relevant through stylisation" (Rampton 2006:276). I aktuel sociolingvistisk forskning findes der spredte reference til begrebet. Jürgen Jaspers henviser således til metalingvistiske episoder i sine analyser af stiliseret Antwerpen-dialekt:

"Stylisations are usually described as "metalinguistic episodes", or as "small pieces of secondary representation inserted into the flow of practical activity – moments of social commentary on some aspect of the activities on hand" (Rampton 2006:218)" (Jaspers 2011b:5)

Begrebet er hos Jaspers tæt knyttet til stilisering som sproglig handling, og den specifikke reference til Ramptons arbejde henviser ikke til begrebet metalingvistiske episoder, men snarere til definitionen af stilisering som små stykker sekundær repræsentation. Alicia Copp Jinkerson refererer ligeledes til metalingvistiske episoder i sine analyser af sprogvalg og sprognormer i engelsksproget undervisning i Finland (Jinkerson 2012:17,78). Også hos Jinkerson optræder metalingvistiske episoder i forbindelse med stilisering, men i stedet for at fungere som synonym for stilisering synes metalingvistiske episoder for Jinkerson at fungere som et analytisk greb, der knytter positionering i interaktion til sprogbrug, og Jinkerson beskriver således metalingvistiske episoder som tæt knyttet til "where linguistic difference is made relevant in interaction" (Jinkerson 2012:78).

Rampton tegner således konturerne af begrebet metalingvistiske episoder, men lader i vid udstrækning

indholdsudfyldelsen stå åben; en invitation, som jeg tager op ved at præcisere min forståelse af begrebet. Jeg forstår en metalingvistisk episode som det at gøre sproglig forskel relevant, typisk gennem interaktion, i et givet tid og rum. Episodebegrebet angiver denne afgrænsning i tid og rum og knytter – i mit tilfælde – metalingvistiske episoder til interaktion i og omkring modersmålsundervisning. Det kvalificerende adjektiv 'metalingvistisk' angiver en indholdsmæssig afgrænsning og indsnævrer fokus fra episoder i almindelighed til episoder, hvor sproglig forskel på den ene eller anden måde gøres relevant gennem sproglig praksis. Det græske præfiks 'meta-' betyder oprindeligt 'efter', 'ud over' og kan blandt andet betyde at gøre sig selv til genstand for behandling, undersøgelse eller teoretisering. I sine analyser af sprog, rum og magt i sprogundervisning i amerikanske skoler trækker Samina Hadi-Tabassum på James Pauls Gees brede forståelse af metasprog som "saying-writing-doing-being-valuing-believing about language" (Gee 1989:6; Hadi-Tabassum 2006:17). Med inspiration herfra forstår jeg en metalingvistisk episode som en episode, hvor sproglig forskel i bred forstand gøres relevant – verbalsprogligt, skriftligt eller gennem andre former for gøren.

Et empirisk materiale, der er produceret i og omkring sprogundervisning, er naturligt rigt på sådanne metalingvistiske episoder, og her kommer det sidste kvalificerende element ind: *at gøre sproglig forskel relevant*. Jeg forstår sproglig forskel med henvisning til Derridas forskelsfilosofi, hvor forskelssætning udgør et centralt element i betydningsdannelse (jf. kapitel 4). Denne forskelssætning kan foregå på en række forskellige niveauer. I afhandlingens indledning præsenterede jeg en frokostsamtale mellem en gruppe piger fra 2. klasse som det første eksempel på en metalingvistisk episode, og i denne metalingvistiske episode var det forskellen på at have og ikke have modersmålsundervisning i skolen, der blev gjort relevant af pigerne. Forskelssætningen spænder således fra sproglige forskelle i udtale og register over forskelle i opfattet sproglig sværhedsgrad eller skønhedsgrad til forskelle i adgang og adkomst til sprogundervisning – eller, som vi skal se i kapitel 9, om sprogfærdighed som afgørende for, hvorvidt man kan tale med gud, når man kommer i himlen. Der kan være tale om at gøre forskel mellem navngivne sprog eller sproglige varieteter relevant, som det er tilfældet med dari og pashto i kapitel 10 eller nord- og sydsomali i kapitel 12; om at gøre forskelle mellem sprogs nytteværdi relevant som i kapitel 11; eller om at gøre forskelle i sprogs evne til at gøre forældre henholdsvis glade og irriterede relevant som i kapitel 12. Hvorvidt, hvornår og hvordan sproglig forskel gøres relevant af deltagerne i en metalingvistisk episode, beror på min analyse, og det er således mig, der som forsker fremanalyserer forskelssætningen.

SPROGLIGE RESSOURCER, SPROGLIG PRAKSIS OG SPROGIDEOLOGIER

Mens de metalingvistiske episoder betegner mine nedslag i det empiriske materiale, retter jeg i analysen af de metalingvistiske episoder opmærksomheden mod en analytisk tredeling i *sproglige ressourcer*, *sproglig praksis* og *sprogideologier*. Denne tredeling ligger i naturlig forlængelse af opgøret med et artefaktualiseret syn på sprog og repræsenterer mit bud på det, som Silverstein kalder *the total linguistic fact* (jf. kapitel 1). Silverstein introducerer begrebet i 1985 en flittigt citeret passage i en artikel, der diskuterer struktur, brug og ideologi knyttet til 'he' som generisk personligt pronomen på engelsk:

"The total linguistic fact, the datum for a science of language, is irreducibly dialectic in nature. It is an unstable mutual interaction of meaningful sign forms contextualized to situations of interested human use, mediated by the fact of cultural ideology" (Silverstein 1985:220)

Med begrebet udpeger Silverstein tre aspekter, som en analyse må forholde sig til for at kunne forstå, hvordan sproglige tegn får betydning i praksis, nemlig interaktionen mellem sproglig struktur, sprogbrug og sprogideologi ("language structure, contextualised usage, and ideologies of language", Silverstein 1985:220). Opmærksomheden rettes ofte mod disse substantiver, men de tilknyttede adjektiver bærer ligeledes væsentlig betydning. Silverstein understreger således, at 'det totale lingvistiske faktum' ikke bare er dialektisk, men *ureducerbart* dialektisk ("irreducably dialectic") i natur; at interaktionen mellem aspekterne er *ustabil* ("unstable"), og at menneskelig sprogbrug er *interesserevet* ("interested"). En tilsvarende forståelse formulerer Blackledge og Creese:

"... linguistic practice is always shaped by language ideology, always suffused with beliefs, values and attitudes which are associated with particular sets of linguistic resources. [...] Language ideologies are shaped by, as well as shaping of, linguistic practices, as beliefs, attitudes and values about particular sets of resources are informed by people's access to and use of such resources" (Blackledge & Creese 2010:17)

I det følgende præciserer jeg, hvordan jeg forstår hvert af de tre analysebegreber.

Sproglige ressourcer

Opmærksomheden på sproglige ressourcer er en naturlig følge af den destabilisering af sprogbegrebet, der følger i kølvandet på et brud med et artefaktualiseret syn på sprog. Når sprog ikke opfattes som apriorisk givne og afgrænsede enheder, forskydes fokus fra navngivne, abstrakte (national)sprog til de konkrete sproglige ressourcer, der bringes i anvendelse – uanset hvilke opfindelser af sprog, de kan associeres med. I lanceringen af sin globaliseringssociolingvistik peger Blommaert netop på, at sprog må studeres som et kompleks af ressourcer:

"... the study of language as a complex of resources, of their value, distribution, rights of ownership and effects. It is not the study of an abstract language, but the study of concrete language resources in which people make different investments and to which they attribute different values and degrees of usefulness" (Blommaert 2010:28)

Han specificerer, at disse ressourcer er at forstå som "concrete accents, language varieties, registers, genres, modalities such as writing – ways of using language in particular communicative settings and spheres of life" (Blommaert 2010:102). Quist introducerer i stedet begrebet *sociolingvistisk ressource* som et alternativ til den klassiske sociolingvistiske variabel, der har en central placering i kvantitativ variationssociolingvistik. Om forskellen siger hun:

"Ordet ressource peger på den lokale indlejring i praksisfællesskabet hvor variabelen er til rådighed med socialt betydningspotentiale – altså den er til rådighed som ressource. Forskellen er dermed at den sociolingvistiske variabel kan bruges om variation der reflekterer allerede konstituerede kategorier, mens den sociolingvistiske ressource indikerer den sociale (med)konstruerende karakter ved variationen. En sociolingvistisk ressource bruges aktivt af sprogbrugerne, og gennem brugen udøves bestemte personae, tilhørsforhold, relationer og præferencer" (Quist 2012:260-61)

Quists forskningsinteresse retter sig mod sproglig variation, mens min snarere retter sig mod værditilskrivning til sprog og sproglig praksis, men forståelsen af sproglige ressourcer er den samme. Sproglige ressourcer har således ikke alene et sprogligt indhold, men også et socialt betydningspotentiale, der på en række forskellige måder – der ikke nødvendigvis er sammenhængende og konsistente – kan gøres virksomt af sprogbrugere i sociale sammenhænge. Jeg ser således ikke sproglige ressourcer som noget, den enkelte sprogbruger på et givet tidspunkt enten besidder og eller

ikke besidder. Sproglige ressourcer kan derimod betragtes som et potentiale, der kan aktiveres i bestemte kontekster, og som formes i og gennem den lokale interaktion i klasserummet, samtidig med at det indekserer forhold og strukturer uden for klasserummet.

Gennem afhandlingen møder vi et bredt spektrum af sproglige ressourcer. Det gælder enkeltstående ressourcer som 'boorash', der umiddelbart lader sig knytte til somali, og hvis semantiske indhold svarer til 'havregrød' på dansk, men det gælder også sæt af prosodiske og syntaktiske ressourcer til indlærergørelse af tale, så det fremstår som 'indlærerdansk' eller 'indisk engelsk' (jf. kapitel 11). Der er sproglige ressourcer, der synes at gå på tværs af navngivne sprog; ressourcer, der ikke umiddelbart lader sig knytte til noget kendt sprog; og der er grafiske ressourcer som pandak-bogstaverne ࠵ og ࠶, der ud over deres umiddelbare tegnværdi på pashto bærer en betydelig sprogideologisk ladning og derfor kommer til at fungere som en slags sproglige nationalsymboler (jf. kapitel 10).

Sproglig praksis

Med bruddet med et artefaktualiseret syn på sprog forskydes den forskningsmæssige opmærksomhed fra sprog som lukkede systemer til, hvad mennesker *gør* med sprog. Som Monica Heller har formuleret det, er der tale om en opfattelse, der "privileges languages as social practice, speakers as social actors and boundaries as products of social action" (Heller 2007:1). Pennycook beskriver, hvordan det at se sprog som praksis involverer at se på sprog som aktivitet snarere end som struktur; som noget, vi *gør* snarere end som et system, vi trækker på; som en materiel del af vores sociale og kulturelle liv snarere end en abstrakt enhed (Pennycook 2010:2). Samtidig advarer han mod ureflekteret brug af begrebet om sproglig praksis (Pennycook 2010:8). Det er således værd at præcisere, at jeg ikke opfatter praksisbegrebet som stående i modsætning til teori; mit sproglig praksis-begreb er et teoretisk forankret begreb. Samtidig ser jeg som Pennycook sproglig praksis som andet og mere end isolerede, afgrænsede aktiviteter:

"Practices are not just things we do, but rather bundles of activities that are central to the organisation of social life [...] Practices prefigures activities, so it is the ways in which language practices are moulded by the social, cultural, discursive and historical precedents and concurrent contexts that become central"

(Pennycook 2010:29)

En tilsvarende forståelse formuleres af Brian Street, hvis skelnen mellem en autonom og en ideologisk forståelse af literacy markerer det teoretiske omdrejningspunkt for forskningstraditionen (New) Literacy Studies (Street 1984, 1995, 2001). Street påpeger, at der til literacy knytter sig værdiladede forestillinger, som øver indflydelse på forskning, pædagogik, uddannelsessystemer og menneskelig interaktion. Dette grundsyn betegner han en *ideologisk model*, som står i modsætning til en såkaldt *autonom model*. Mens literacy i en autonom model forstås som et psykologisk, individuelt og relativt stabilt og entydigt fænomen, ses literacy i en ideologisk model som et samfundsmæssigt fænomen indlejret i magtrelationer, som historisk og som grundlæggende modsætningsfuldt. Denne ideologiske model henter jeg ind i min forståelse af sproglig praksis. Herved understreger jeg, at sproglig praksis ikke er et kognitivt, individuelt fænomen, som uden videre lader sig regulere og måle. Tværtimod er sproglig praksis et socialt fænomen, som er foranderligt, flertydigt og uforudsigeligt. Sproglig praksis er ikke et neutralt fænomen; der knytter sig værdiladede forestillinger til sproglig praksis, og sproglig praksis er både genstand og medium for debat, forhandling og kamp.

Gennem afhandlingens analyser vil vi møde en række sådanne sproglige praksisser, herunder til- og fraskrivning af sproglig ekspertise (kapitel 7), særliggørelse af sprog (kapitel 10), helliggørelse af sprog (kapitel 9) og indlærergørelse af sprog (kapitel 11).

Sprogideologier

Opmærksomheden på sprogideologier følger ligeledes af opgøret med et artefaktualiseret syn på sprog. I Paul Kroskritis definition refererer sprogideologier til menneskers "beliefs, or feelings, about languages as used in their social worlds" (Kroskritis 2005:498). Det er en vidensform, som af strukturalistiske antropologer og lingvister som Franz Boas blev fraskrevet enhver videnskabelig værdi som udtryk for "linguistic false consciousness of culturally deluded natives who could not adequately interpret the linguistic facts" (Kroskritis 2005:499) – en forestilling, der står som et stærkt eksempel på, hvordan sprogideologier ikke alene handler om sprog, men i høj grad også om den sociale organisering af sprogbrugere:

"[I]deologies of language are not about language alone. Rather, they envision and enact ties of language to identity, to aesthetics, and to epistemology. Through such linkages, they underpin not only linguistic form and use but also the very notion of the person and the social group, as well as such fundamental societal institutions as religious ritual, child socialization, gender relations, the nation-state, schooling, and law" (Woolard 1998:3)

Som vi tidligere har set, har Bakhtin en radikalt anderledes opfattelse af det sproglige tegn som iboende ideologisk, og det er denne ideologiske grundopfattelse, som rehabiliteres i den amerikanske lingvistiske antropologi i løbet af 1970'erne og 1980'erne og blandt andet afspejles i Silversteins lancering af 'det totale lingvistiske faktum'. Hvor valget af det autoritativt ladede substantiv 'faktum' kan vække forestillinger om vis entydighed og afgrænsethed, insisterer Kroskritis på både at benævne og tænke sprogideologier som et "default plural concept" (Kroskritis 2005:498). Det indebærer en grundlæggende forståelse af sprogideologier som iboende multiple ("normally (unmarkedly) multiple", Kroskritis 2005:503). Sprogideologier er ikke monolitte enheder, som deles af hele samfund eller samfundsgrupper; sprogideologier afspejler sociale erfaringer, som aldrig er jævnt eller ens distribueret, og derfor kan sprogideologier være modsatrettede og give anledning til anfægtelse og konflikt – både når de er ekspliciterede eller artikulerede, og når de er usagte eller tavse.

Gennem afhandlingens analyser møder vi sprogideologier om rigtige og forkerte sprog, om store og små sprog og om lette og svære sprog, ligesom vi møder sprogideologier, der tilsiger, hvad der gælder som rene, ægte, korrekte og hotte sprog og sprogideologier, som er knyttet til, hvem der skal lære hvilke sprog, og hvordan det bør ske.

AFRUNDING

I dette kapitel har jeg redegjort for den sociolingvistiske og poststrukturalistiske forskningshorisont, som min lingvistiske etnografi er forankret i. Jeg har beskrevet, hvordan jeg forstår det analytiske objekt, værditilskrivning til sprog og sproglig praksis, i lyset af to ledende teoretiske antagelser om sprog som opfindelse og investering i sprog, og jeg har redegjort for metalingvistiske episoder som det analytiske forbindelsesled mellem de ledende teoretiske antagelser og det empiriske materiale, og for den analytiske tredeling i sproglige ressourcer, sproglig praksis og sprogideologier, som jeg orienterer mig mod i analyserne af de metalingvistiske episoder. Dette analysekompleks bringer jeg i anvendelse i

afhandlingens analysekapitler. Først gælder det imidlertid i kapitel 6 det empiriske materiale, som afhandlingens analyser er baseret på.



Produktionen af det empiriske materiale

Afhandlingen er baseret på et omfattende flersproget og multimodalt empirisk materiale. Som en simpel kvantitativ inventarliste kan det empiriske materiale fremstilles som følger:

150 siders håndskrevne feltnoter fra deltagelse i sprogundervisning ('den blå bog')
6 øvrige notesbøger med håndskrevne noter og refleksioner fra hele projektperioden
700+ fotos og 63 professionelle fotos
35 timers videooptagelser fra klasserummet
3 timers videooptagelser af gruppeinterviews med børn
2 timers lydoptagelser af enkeltinterviews med lærere
1 times lydoptagelse fra interview med skoleledelse
Diverse tekster fra klasserummet og skolen

Hertil kommer udskrifter af lyd- og videomateriale samt diverse digitale noter og andre udkast og skrivelser. I dette kapitel sætter jeg fokus på dette empiriske materiale og dets tilblivelse. Når jeg gennem afhandlingen refererer til 'empirisk materiale' frem for 'data', til 'deltagere' frem for 'informanter' og til 'produktion' frem for 'indsamling', er det for at signalere, at jeg ikke opfatter 'data' som noget, der ligger afgrænset og klart i felten, parat til at blive indsamlet og hjembragt af forskeren; men tværtimod som noget, der opstår i et møde mellem forskeren og deltagerne i felten. Med Gulløv og Højlands formulering:

"Det, vi udvælger som empiri, er ikke sammenfaldende med virkeligheden, men et perspektiv på den. Vi kan ikke tale om rene data som noget, der faktisk findes og kan fremdrages, hvis blot man bruger de bedste redskaber. Empirien er den registrering, man foretager i mødet med forskningsobjektet inspireret af teoretiske perspektiver og personlige erfaringer og prioriteringer. Data – eller empiri – er således konstruktioner, skabt i forskningsprocessen, men konstruktioner er ikke det samme som spekulationer, for ens data står altid i reference til de forhold, man undersøger" (Gulløv & Højlund 2003:25-26)

Med afsæt i denne grundlæggende forståelse rummer kapitlet en kaleidoskopisk belysning af det empiriske materiale, som jeg gennem kapitlet anlægger forskellige synsvinkler på. Jeg redegør

indledningsvis for min forståelse af feltarbejde, og herefter belyser jeg det empiriske materiales struktur fra et semiotisk, tidsmæssigt, rumligt og sprogligt perspektiv. Efterfølgende ser jeg på de typer af empiri, der konstituerer det empiriske materiale – feltnoter, fotos, videooptagelser og tekster – og beskriver dem én for én, hvorefter jeg retter opmærksomheden mod den del af det empiriske materiale, der er produceret gennem forskellige former for interviews. Afslutningsvis ser jeg på samspil, sammenhænge og huller i det empiriske materiale og på mine analytiske bevægelser på tværs af materialet og redegør for repræsentationelle til- og fravalg.

FELTARBEJDE

Feltarbejde udgør omdrejningspunktet i min lingvistisk etnografiske undersøgelse. Feltarbejde optræder i en række videnskabelige discipliner: arkæologi, botanik, geografi, lingvistik og antropologi (Hastrup 2010:56). Kendetegnende for feltvidenskaberne er, at forskeren foretager sin undersøgelse *in situ*, hvor der er en konkret og til enhver tid unik situation at studere (Hastrup 2010:57), hvorved feltarbejdet adskiller sig fra såvel såkaldte skrivebords- eller lænestolsvidenskabelige praksisser som eksperimentelle videnskaber. I min lingvistiske etnografi er det primært den lingvistiske og antropologiske tradition for feltarbejde, der er relevant. Den lingvistiske tradition for feltarbejde kan spores tilbage til kristne missionærs arbejde med at beskrive 'indfødte sprog' som et nødvendigt led i deres bestræbelser på at sprede det kristne budskab, men formaliseres og professionaliseres med Boas' skelsættende arbejde med at beskrive nordamerikanske indianersprog og -kulturer, og herfra udvikler disciplinen feltlingvistik og det lingvistiske feltarbejde sig. Jeanette Sakel og Daniel Everett definerer lingvistisk feltarbejde i sin prototypiske form som følger:

"Prototypical fieldwork entails the linguist working with speakers in a small setting far away for a long period of time. The language is spoken in its natural language context, the data are naturalistic and the motivation for conducting fieldwork is entirely language-driven" (Sakel & Everett 2013:3)

En særlig variant af lingvistisk feltarbejde er det sociolingvistiske feltarbejde, som i sin oprindelige form er tæt knyttet til den labovianske variationssociolingvistik. Som Quist påpeger, synes feltarbejde blandt sociolingvister og dialektologer ofte at optræde som betegnelse for "indsamling af ikke-korpus- og tekstbaseret sprogligt materiale" snarere end som en egentlig forskningsstrategi, og der er således en tendens til, at den etnografiske viden fremstår som implicit baggrundsviden i feltbaserede sociolingvistiske undersøgelser (Quist 2012:108-109). I den antropologiske tradition indtager feltarbejdet omvendt så central en placering, at antropologi indimellem opfattes som lig feltarbejde og omvendt. I sin oprindelige form dækker 'feltarbejde' i antropologien over "studier af (små og angiveligt velafgrænsede) ikke-europæiske samfund" (Hastrup 2003a:11), hvor feltarbejderen må "leve primitivt langt fra alfarvej og være uden forbindelse med omgivelserne i ét til to år" (Hastrup 2010:58); en tradition som indledes med Bronislaw Malinowskis feltarbejde på Trobiandørerne. Forskerens deltagelse og tilstedeværelse i felten står således centralt; det antropologiske feltarbejde "involverer feltarbejderens hele person og liv i et stykke tid, hvor han eller hun ikke alene lever i felten, men *med* den" (Hastrup 2010:57, original kursivering); med Hastrups metafor handler det om at komme "ind i verden" (Hastrup 2003a).

I min lingvistiske etnografi er deltagerne i felten ikke alene 'talere'; de er børn og voksne i deres institutionelle roller som elever og lærere, der taler, skriver og gør mange andre ting. Mit feltarbejde finder ikke sted 'langt væk fra alfarvej', men både i fysisk og symbolsk forstand særdeles tæt på, og

mens min motivation for feltarbejdet, som det er kendetegnende for lingvistisk etnografi, nok er drevet af en sprogligt informeret interesse, er det i form af en forståelse af sprog som social praksis og ikke af sprog som grammatisk system. Jeg trækker på en grundlæggende antropologisk forståelse af feltarbejde, hvor feltarbejde ses som andet og mere end teknikker og metoder til indsamling af data (jf. Blommaert & Jie 2010:5ff). Som Gulløv og Højlund pointerer, er feltarbejde snarere en forskningsstrategi (Gulløv & Højlund 2003:16); en samlebetegnelse for en række strategier, som ikke tages i brug for at 'afsløre virkeligheden' i felten, men for at få øje på og forstå kompleksiteten ved menneskelig sameksistens (Gulløv & Højlund 2003:15-17). Feltarbejde beskrives ofte som karakteriseret ved en vekselvirkning mellem *deltagelse* og *observation*; et samspil mellem nærvær og distance, mellem indlevelse og analyse, som er kanoniseret i begrebet 'deltagerobservation' (jf. kapitel 4). Mens Hastrup maksimerer forskellene mellem observation og deltagelse, når hun skriver, at "[h]vor observation privilegerer synet og den neutrale forsker, så fordrer deltagelsen et totalt, sanseligt nærvær" (Hastrup 2003a:13), formulerer Gulløv og Højlund det i stedet som særskilte strategier, der tilsammen udgør erkendelsesprocessen under feltarbejdet:

"Den etnografiske tilgang er således dobbelt, idet den på én og samme tid indebærer en indlevelse og en distance – et forsøg på at forstå andres handlinger og opfattelser og samtidig fastholde en analytisk distance til det observerede og måske umiddelbart genkendelige" (Gulløv & Højlund 2003:21)

Herved understreges det, at feltarbejde på den ene side er en relationel og social proces, der finder sted ved personlig mellemkomst og gennem positioneret og situeret deltagelse i felten, men samtidig er en refleksiv tilstand (Gulløv & Højlund 2003:23). Felten er, som Doreen Massey påpeger, både en magtfuld spatial metafor og en epistemologisk antagelse (Massey 2003:72). Som feltarbejder er man uvægerligt selv en del af det empiriske materiales tilblivelse, og i feltsituationen sløres grænsen mellem subjekt og objekt (Gulløv & Højlund 2003:23). Denne epistemologiske antagelse får betydning for den spatiale metafor, for herved sløres feltens omrids også. Som Massey påpeger, er felten ikke noget, der står klar derude, parat til at blive opdaget (Massey 2003:77); felten udgør ikke et afgrænset rum, men snarere et åbent og porøst rum (Massey 2004:84):

"The field, then, begins to seem less like a space which one goes to and subsequently leaves. Rather it is a much more complex structure which one transforms; it is still present, in transformed form, in your written report, and the process of transforming it are present, too, in every operation 'within' the field" (Massey 2003:83)

Massey taler i stedet om "engagement" (Massey 2003:86), og feltarbejde kan i denne optik ses som et engagement på tværs af tid og rum. Med opfattelsen af felten som et åbent og porøst rum udviskes modsætningerne mellem deltagelse og observation ligeledes. Hvis man som feltarbejder uvægerligt selv er en del af empiriens tilblivelse, mindskes den oxymoroniske spænding mellem deltagelse og observation. Der kan være forskellige måder at være til stede i felten på, som kan være mere eller mindre indlevende, nærværende og indgribende, men der kan dårligt være tale om hverken ikke-deltagende observation eller ikke-observerende deltagelse. I stedet kan engagementet under feltarbejdet tænkes som et kontinuum af forskellige deltagelses- og tilstedeværelsesformer, som løbende ændres. Min deltagelse og tilstedeværelse ændrer således form gennem feltarbejdet, fra gang til gang og i løbet af en enkelt lektion afhængig af, hvad der sker i situationen og af dagsformen, både hos mig selv og de øvrige deltagere i sprogundervisning eller interviews. Det vender jeg tilbage til i næste kapitel og vender mig i det følgende mod det empiriske materiales struktur.

DET EMPIRISKE MATERIALES STRUKTUR

I dette afsnit sætter jeg fokus på det empiriske materiales struktur, som den manifesterer sig tidsmæssigt, rumligt, semiotisk og sprogligt. Begrebsliggørelsen af det empiriske materiale som struktur henter inspiration fra Maggie MacLures arbejde med 'fabrication' (MacLure 2003:80ff). MacLure beskriver såvel forskning som forskningstekster som 'fabrication':

"Their truths and findings are put together – that is, built or woven (depending on the sense of 'fabric' that one prefers) to achieve particular effects and structures – rather than artlessly culled from a pre-existing world Out There" (MacLure 2003:80)

Når jeg i det følgende beskriver det empiriske materiales struktur, trækker jeg på begge betydninger af 'fabric' og sigter således både til det empiriske materiales materialitet og tekstur (det er med MacLure 'vævet') og til det forhold, at jeg som forsker har arrangeret dets tilblivelse (det er med MacLure 'bygget').

Materialets tidsmæssige struktur

Produktionen af det empiriske materiale har en tidsmæssig struktur; noget er sket før andet, noget er gjort før andet. Men med opfattelsen af feltarbejde som et engagement på tværs af tid og rum bliver det vanskeligt præcist at angive, hvornår feltarbejdet starter og slutter. Ses feltarbejdet alene som omfattende de forskningsaktiviteter, som jeg har gennemført på Søndervangskolen som led i ph.d.-projektet, kan det tidsmæssige forløb fremstilles som følger:



Det fremgår her, at jeg over en periode på 17 måneder fra juni 2010 til november 2011 dels har interviewet skoleledelse, lærere og børn, dels deltaget i sprogundervisning. Set ud fra ph.d.-projektets tidsperspektiv er denne intensive række af forskningsaktiviteter placeret relativt tidligt i projektperioden, som strækker sig fra 2010-2014; set i 'skoletid' griber forskningsaktiviteterne ind i tre skoleår, men med tyngden på skoleåret 2010/11, hvor fokusklassen er 2. klasse. Desuden fokuserer jeg skarpt på den del af skoletiden, der er reserveret til sprog- og primært modersmålsundervisning, og der er således tale om en form for 'aftaleantropologi' (Staubæs 2004) eller med Helena Wulffs betegnelse om 'yoyo feltarbejde' (Wulff 2002).

I en diskussion af felten som temporal enhed spørger Steffen Dalsgaard på baggrund af tilbagevendende feltarbejde på Papua New Guinea over en årrække i forbindelse med forskellige forskningsprojekter, om der er tale om ét feltarbejde eller flere feltarbejder (Dalsgaard 2013:219). Et tilsvarende spørgsmål trænger sig på i mit tilfælde, hvor rækken af forskningsaktiviteter som illustreret i figuren på næste side både tidsmæssigt og på anden vis er indlejret i syv års tilstedeværelse på Søndervangskolen i forbindelse med min rolle som forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog*:



Hvad denne indlejring betyder for feltroller og forskerpositionering, vender jeg tilbage til i kapitel 7. I denne forbindelse er det væsentlige at anskueliggøre, at det empiriske materiale ikke følger én lineær kronologisk logik, men rummer flere tidsmæssige logikker, som griber ind i hinanden. Joke Dewilde introducerer begrebet 'kairotisk tid' som organiseringsprincip i sine analyser af lærersamarbejde (Dewilde 2013:97). I modsætning til kronologisk tid, som er standardiseret, kronometrisk tid, er kairotisk tid orienteret mod meningsfuldhed og meningsfulde hændelser (se fx Czarniawska 2010:242 eller Schegloff, Ochs & Thompson 1996:20). Når jeg i det følgende refererer til 'feltarbejdet', er det med afsæt i en tilsvarende kairotisk grundforståelse. Feltarbejdet er således ikke tidsmæssigt begrænset til de forskningsaktiviteter, der foregår på Søndervangskolen fra juni 2010 - september 2011, men dækker over en langt mere en kompleks og amorf størrelse.

Materialets rumlige struktur

Det samme gælder for det empiriske materiales rumlige struktur. Til opfattelsen af feltarbejde som engagement på tværs af tid og rum hører en udviskning af et skarpt skel mellem *field* og *cabinet*; der er med Masseys ord ikke et "uncrossable gap between you at your desk reading 'the literature' and a field 'out there'" (Massey 2003:83). Feltarbejdet kan ikke rumligt afgrænses til Søndervangskolen, men fortsætter, når jeg forlader skolen og tager tilbage til kontoret; Søndervangskolen udgør en privilegeret lokalitet under feltarbejdet, men ikke det eneste betydningsfulde sted. Og selv på Søndervangskolens afgrænsede område er jeg mere intensivt til stede i nogle rum og lokaliteter frem for andre, selvom jeg under feltarbejdet bevæger mig rundt på hele skolens område. På kortet over Søndervangskolen på næste side forsøger jeg at give et indblik i den rumlige strukturering af den del af det empiriske materiale, der knytter sig til min fysiske tilstedeværelse på Søndervangskolen.

Som de øvrige klasser i indskolingen holder 2. klasse til i skolens vestfløj. 2. klasses faste base er klasseværelset, som er markeret med mørkeblåt. Her finder klassens dansk- og engelskundervisning sted – med afstikkere til skolegården og computerlokalet, som jeg har skraveret for på den måde at angive deres mere ad hoc-prægede karakter. Det gælder også for det lokale, som ligger ved siden af klasseværelset, og som børnene i 2. klasse selv har navngivet "Kloge Åge". Der er direkte adgang til Kløge Åge fra klasseværelset, og Kløge Åge står til klassens rådighed og bruges flittigt af klassens lærere – og af mig, da jeg laver børneinterviews. Op og ned ad gangen fra klasseværelset finder vi de forskellige lokaler, hvor modersmålsundervisningen finder sted, og som er markeret med lyseblå. Som tidligere nævnt har både somali og dari/pashto faste lokaler, som lånes af specialklasser, mens arabiskundervisningen finder sted i skiftende lokaler. I skolens midtfløj finder vi læringscentret, som er fælles for hele skolen og herudover lokaler, som er reserveret til ledelse, administration og personale. Her er skolelederens kontor skraveret for at vise, hvor interviewet med skoleledelsen finder sted, og det samme gælder de to mødelokaler, hvor mine interviews med lærerne finder sted, og lærerværelset, hvor jeg også kommer jævnligt.



Kortet giver et indblik i min fysiske tilstedeværelse på Søndervangskolen, men rummer ligeledes udsagn om prioritering og selektion. At være intensivt til stede nogle steder giver mulighed for at rette et fokuseret blik mod, hvad der sker her, men betyder samtidig, at andre arenaer forsvinder ud af synsfeltet – i fysisk såvel som i symbolsk forstand. Et fokuseret blik på sprogundervisning betyder, at andre dele af skolens undervisning tabes af syne; et fokuseret blik på undervisning betyder, at ikke-undervisning fremtræder mindre tydeligt; og et fokuseret blik på skole betyder, at forhold uden for skolen forsvinder ud af synsfeltet.

Materialets semiotiske struktur

Det empiriske materiale har ligeledes en semiotisk struktur og spænder over et bredt spektrum af semiotiske ressourcer og modaliteter. Det indeholder både levende billeder og stillbilleder; lydoptagelser og videooptagelser; tekstmateriale og billedmateriale; håndskrevne tekster og trykte tekster; og det går på tværs af sprog. Denne komplekse semiotiske struktur må ses i lyset af den grundlæggende forståelse af sprog og betydning, som kendetegner lingvistisk etnografi, og som fordrer, at udforskningen af sproglig praksis finder sted på et bredt semiotisk grundlag (jf. kapitel 4). Blommaert og Rampton fremhæver, hvordan betydningsdannelse er multimodal:

”[m]eaning is **multi-modal**, communicated in much more than language alone. People apprehend meaning in gestures, postures, faces, bodies, movements, physical arrangements and the material environment, and in different combinations these constitute contexts shaping the way in which utterances are produced and understood”
(Blommaert & Rampton 2011:7, original fremhævelse)

Betydningsdannelsens iboende multimodale karakter træder tydeligt frem i sprogundervisning. Der tales, lyttes og synges, og der læses, skrives og tegnes, ligesom der kommunikeres på andre måder end verbalsproglige – både på officielt sanktionerede måder og på mere uofficielle måder. Der skrives på tværs af medier og modaliteter: på tavle, i skrivehæfter, på borde, på whiteboard – og på bordet, i hånden eller i sidemandens hæfte. Sprogundervisningsklasserummet er således en arena for multimodal udfoldelse af betydningspotentiale, og det kalder på en multimodal undersøgelse – og på en multimodal repræsentations- og formidlingsstrategi.

Materialets sproglige struktur

Endelig har det empiriske materiale en sproglig struktur – en gennemført heteroglossisk struktur. Mine feltnoter er skrevet på dansk, men med glimt af andre sprog; interviewene er ligeledes gennemført på dansk, men med hyppige referencer til andre sprog. Videooptagelserne fra klasserummet genlyder samlet set af en blanding af arabisk, dansk, dari, engelsk, pashto og somali. Denne heteroglossia adresseres i en afhandling skrevet på dansk, men som samtidig indeholder indslag af andre sprog og skriftsystemer. Det gælder både tekstligt og visuelt; der optræder andre sprog og skriftsystemer i den løbende tekst, i citater og i udskrifter, og de anskueliggøres visuelt gennem eksempelvis fotos.

Det empiriske materiale rummer ikke alene arabisk, dansk, dari, engelsk, pashto og somali som statiske, veldefinerede størrelser. 'Dansk' dækker over voksnes dansk og børns dansk i en del af Danmark, hvor mange af børnenes dansk først og fremmest er umiskendeligt aarhusiansk dansk. Det blander sig med mit danske med spor af nordjysk og med variationer af 'indlærer dansk' i form af lidle, Emal og Hawras dansk med hver deres andetsprogspræg. På samme måde er 'engelsk' ikke bare engelsk; det er danske læreres skoleengelsk side om side med 'posh' britisk engelsk, sort amerikansk engelsk og indisk inspireret indlærerengelsk. 'Somali' er både nord- og sydsomali, talt i udkanten af Aarhus, ligesom 'arabisk' er koranarabisk, standardarabisk og forskellige arabiske dialekter. Hertil kommer referencer til italiensk og inspiration fra spansk. Endelig optræder der sproglige ressourcer som 'tjikker', der ikke entydigt lader sig tilskrive et enkelt sprog, men tilsyneladende går på tværs af flere, eller 'woodash', der ikke umiddelbart lader sig tilskrive noget kendt og beskrevet sprog, varietet eller register (jf. kapitel 11).

TYPER AF EMPIRISK MATERIALE

Med beskrivelsen af det empiriske materiales tidsmæssige, rumlige, semiotiske og sproglige struktur som afsæt lægger jeg nu et andet snit på materialet og retter i stedet opmærksomheden mod de typer af empirisk materiale, som det består af; i dette afsnit feltnoter, fotos, videooptagelser og tekster fra sprogundervisningen og i næste afsnit interviewmaterialet, der enten er lyd- eller videooptaget. Jeg beskriver i disse afsnit de enkelte typer af empirisk materiale i kunstig isolation fra helheden for på den måde at kunne knytte metodiske overvejelser direkte til produktionen af de forskellige former for empiri. Herefter vender jeg mig mod den helhed, som det empiriske materiale udgør, og redegør for samspillet mellem de forskellige typer empiri og mine analytiske bevægelser på tværs af materialet.

Feltnoter

Under feltarbejdet på skolen har jeg løbende skrevet feltnoter; en tekstlig praksis, som i den etnografiske forskning beskrives under en række forskellige teoretiske etiketter som 'inscription' (Geertz 1973), 'transcription' (Clifford 1990), 'textualization' (Marcus 1986) og 'translation' (Crapanzano

1986), og som grundlæggende betegner ”the writing process whereby a participating observer transforms portions of her lived experience into written fieldnotes” (Emerson et al 2001:352). Mens skrevne feltnoter synes at være en naturlig og indiskutabel del af det at lave feltarbejde, kan der identificeres en myriade af holdninger til feltnoternes tilblivelse, form og status. Min måde at arbejde med feltnoter på må ses i forlængelse af mit perspektiv på feltarbejde. Jeg opfatter således ikke mine feltnoter som en objektiv gengivelse af fakta, men derimod som et udtryk for min konstruktion, tilskæring og vinkling af den virkelighed, jeg har oplevet under feltarbejdet. Feltnoter spejler ikke virkeligheden, men repræsenterer dele af den på en både fragmenteret og interesseret måde farvet af forskerens teoretiske og metateoretiske positionering; feltnoter er med Emerson, Fretz og Shaws formulering – hvori baktinske undertoner resonerer – ”selective, purposed, angled, voiced, because they are authored” (Emerson et al 1995:106). Feltnoter optræder imidlertid sjældent i uredigeret form i den endelige etnografiske tekst (se fx Creese 2010:146), hvilket kan indebære, at feltnoternes rolle gennem forskningsprocessen sløres. MacLure opfordrer derfor etnografer til åbne op til ”the machinery of writing” (MacLure 2003:93); en opfordring, som jeg i det følgende tager op ved at inddrage originale (men pseudonymiserede) uddrag af mine feltnoter for at illustrere feltnoternes fysiske og sproglige form og de genrer og funktioner, de falder i.

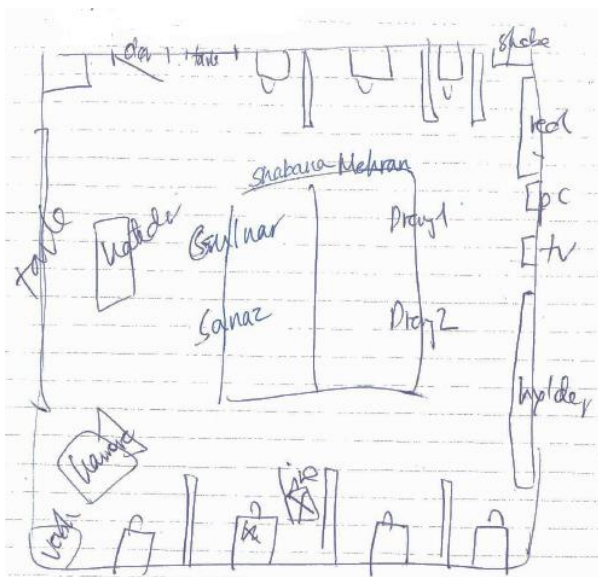
Emerson, Fretz og Shaw giver følgende karakteristik af feltnoter som etnografisk skrivning:

”Fieldnotes are not written in accord with some tightly pre-specified plan or for some specifically envisioned, ultimate use. Rather, they are composed day-by-day, open-endedly, with changing and new directions, fieldnotes are an expression of the ethnographer’s deepening local knowledge, emerging sensitivities and evolving substantive concerns and theoretical insights. Fieldnotes are therefore unruly or ‘messy’ (Marcus 1994), changing form and style without attention to consistency or coherence; they have the ‘loose’, shifting quality of the working, preliminary and transitory, rather than final, or fixed, texts” (Emerson et al 2001:355)

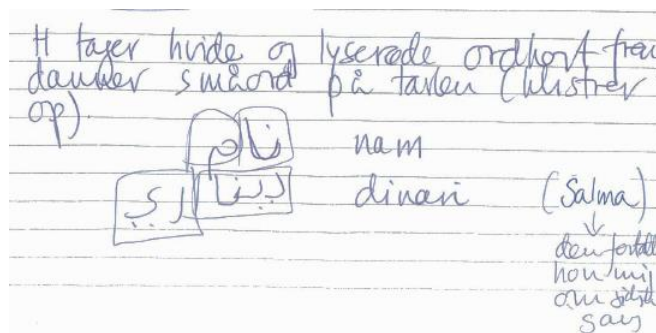
Denne karakteristik af feltnoter som åbne, dynamiske og uordentlige arbejdstekster udgør på mange måder en rammende beskrivelse af mit arbejde med feltnoter, som er koncentreret under min deltagelse i modersmålsundervisning og anden sprogundervisning. Under denne del af feltarbejdet skriver jeg håndskrevne feltnoter i en særlig blå bog og adskiller således feltnoterne fysisk fra andre løbende noter og refleksioner. Jeg skriver åbent og kontinuerligt, mens sprogundervisningen er i gang, og det er tydeligt for både børnene og læreren, at jeg skriver. ’Den blå bog’ fungerer således sammen med videokameraet som tydelige symboler på min tilstedeværelse. Den åbne skrivning af feltnoter skal ses i lyset af, at jeg af børnene i 2. klasse i forvejen er kendt som en, der skriver om, hvad der sker i undervisningen – det gør jeg også i *Tegn på sprog-regi*. Samtidig udgør det at skrive en meget lidt bemærkelsesværdig eller iøjnefaldende praksis i sprogundervisning, hvor en stor af tiden i forvejen går med at skrive, og min åbne skrivning af feltnoter er således ikke umiddelbart forbundet med den ambivalens, som Emerson, Fretz og Shaw peger på (Emerson et al 2001:356).

Det ikke-bemærkelsesværdige understøttes af, at jeg vælger at skrive mine feltnoter i hånden, hvorved min skriftpraksis ikke adskiller sig fra børnenes, når de løser skriftlige opgaver som led i undervisningen. Andre skriver feltnoter på bærbare computere (se fx Dewilde 2013:70) eller overfører de håndskrevne feltnoter til digitale formater efterfølgende (fx Palludan 2006, Blackledge & Creese 2010). Jeg vælger at udarbejde analoge, håndskrevne feltnoter under undervisningen og har ikke efterfølgende digitaliseret dem; blandt andet fordi mine feltnoter indeholder andet og mere end den velordnede,

fremadskridende tekst skrevet med det latinske alfabet, som mest villigt og gnidningsløst lader sig digitalisere. Feltnoterne indeholder en række skitser, hvor jeg angiver, hvordan rummet er indrettet, hvordan børn og voksne er placeret i rummet, hvor jeg selv har haft min base den pågældende dag, og hvor jeg har placeret videokameraet (uddrag 1). Desuden indeholder feltnoterne tegn, ord og sætninger på arabisk, dari og pashto, som jeg hurtigt har kunnet kopiere fra tavlen eller et skriveark i håndskrift, men som kan volde udfordringer i digital form, ikke mindst når de optræder sammen med latinske skriftsystemer (uddrag 2). Endelig indeholder mine feltnoter en række idiosynkratiske tegn og tegninger, som ligeledes modsætter sig umiddelbar digitalisering.



1: Skitse fra daritime

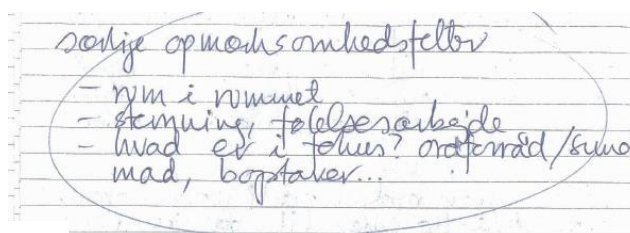


2: Noter på dansk og arabisk fra arabisktime

Mine feltnoter er daterede og former sig overordnet som kronologisk fremadskridende beskrivelser *in real time*. Feltnoterne er primært skrevet i 1. person ental; en sproglig markering af deres stærkt subjektive karakter. De beskriver sproglig praksis i og omkring undervisningen, som jeg ser den, og de rummer mine refleksioner, kommentarer, idéer og spørgsmål, min undren og mine følelser og fornemmelser. Nogle steder rummer feltnoterne malende, sansemættede beskrivelser; andre steder leder de snarere tanken hen på en udskrift af interaktion og har form af nedfældet dialog i forskellige formater. Her kan min egen stemme indgå, omend det primært er børn og læreres stemmer, jeg gengiver. I modsætning til mange andre skelner jeg ikke i feltnoterne mellem deskriptiv og analytisk skrivning, hverken i form af orientering mod særlige analytiske genrer som *aside*, *commentary* eller *in-process memos* (Emerson et al 2001:362) eller gennem særlig formatering af analytisk skrivning i parenteser (Lofland & Lofland 1995:94) eller med rød skrift (Dewilde 2013:71). Det betyder, at feltnoterne genlyder af en række andre stemmer, som repræsenterer min teoretiske position. Det afspejles i direkte referencer til navngivne forskere ("SUNDHED, jf. Martha") eller i form af brug af fagterminologi og teoretiske begreber som 'investering', 'disciplinering', 'følelsesarbejde' eller 'samlydering'.

Palludan fortæller, hvordan hun under feltarbejdet opøver en særlig notatteknik, der tillader hende at "skrive så meget og så detaljeret som muligt" og "at skrive og se samtidig" (Palludan 2006:199); Dewilde fortæller omvendt, hvordan hun skriver stikord under feltarbejdet og uddyber og fortætter

feltnoterne efterfølgende (Dewilde 2013:70). Det synes at være en udbredt forståelse af, at feltnoter bevæger sig fra foreløbige, stikordsagtige 'første noter' til 'fulde noter'; uanset om processen betegnes som "mental notes – jotted notes – full fieldnotes" (Lofland & Lofland 1995) eller "scratch notes – field notes proper – fieldnote records" (Sanjek 1990). Jeg har ikke arbejdet med mine feltnoter i en sådan modningsproces; jeg har skrevet løbende under feltarbejdet, men har ikke udvidet feltnoterne efterfølgende. Til gengæld har jeg forud for hver gang, jeg kom på skolen, læst mine feltnoter fra forrige gang igennem og indimellem fremhævet særlige opmærksomhedsfelter, som både er informeret af, hvad jeg hidtil har set og hørt under feltarbejdet og af mine løbende teoretiske overvejelser. Opmærksomhedsfelterne herunder er formuleret før en somalitime, hvor jeg blandt andet er optaget af, hvordan et særligt sofaområde i somalilokalet ("rum i rummet") bruges:



3: Noter forud for somalitime

Emerson, Fretz og Shaw påpeger, at feltnoter ofte er ugenomsigtige, idiosynkratiske, ikke-læservenlige og stort set uforståelige for andre end forskeren selv (Emerson et al 2001:356). Som det fremgår af uddragene, har mine feltnoter i overvejende grad prosaform snarere end stikordskarakter, hvilket formentlig bidrager til at gøre dem mindre uforståelige for udenforstående – omend det ikke udelukker, at de kan være svært læselige og virke indforståede og umiddelbart ganske lidt meningsfulde. Uden at være hverken hemmelige eller oplagt anstødelige for andre er feltnoterne skrevet af mig og til mig, og de repræsenterer således en indre dialog, jeg fører med mig selv. Som Quist siger om sine feltnoter, kan feltnoter som tekst betragtet minde om en slags *stream of consciousness* (Quist 2012:119). Sprogligt kommer det typisk til udtryk gennem formulering i spørgsmålsform, ofte meget åbne eller med flere mulige svar, eller modalitetsmarkører som 'mon', 'mon ikke', 'gad vide', 'det ser ud til', 'vist', 'måske':

- *Khandan sidder og hænger, ser træt ud. Trist? Uoplagt? Keder sig?
- *Faruq siger, at det går godt. Gad vide, hvad den vurdering bygger på?
- *Iidle taler pludselig meget. Eller? Eller er der bare mere ro, nu hvor far er her?
- *Hvad skal smølfestemmen og Gulnars spørgsmål mon tolkes som udtryk for?
- *Mon ikke det er en god idé at veksle lidt mellem kameravinklerne, så jeg får forskellige børn i fokus?
- *Det er vist den mest ustabile gruppe i somali – måske lave en slags flowcharts?
- *Jeg får ros af Emal. Gad vide, hvad børnene tænker?

Den åbne, afsøgende form afspejler, at feltnoterne er en aktiv del af mine bestræbelser på at skabe mening under feltarbejdet; det gælder bogstaveligt talt i modersmålsundervisningen, som jeg kun i grove træk forstår det sproglige indhold i, og i mere symbolsk forstand som forsker på feltarbejde i en virkelighed, som jeg ikke alene forholder mig nøgternt observerende, men også aktivt analytisk til allerede under feltarbejdet. Dette meningsskabende arbejde fremgår af uddraget på næste side, hvor mine feltnoter afspejler, hvordan jeg arbejder på at skabe mening i det tekstarbejde, som foregår i den pågældende somalitime:

De taler om, den mest berømte mand i Somalia?? Dhegdheer

dame, store ører
spiser børn mistyk til at løbe

I deler afh ud. Kopiark med dh, hørt tekst og en illustration med en haldeakt, dame med store ører og lange næse, der ser på en mand med en kæmel fra sit skjul bag et træ.

Er der ikke noget med, at dhegdheer er en sødlig somalisk hoks (i Shurat-shratterat måske?).

Farug fortæller på dansk om en somalisk mand, der starter med til Ayub: "Du tænker kun på lyen, dig

I skriver på tavlen:
 1 - Hal gabar (aasho) (her en datter, tror jeg) jeg tror, det er noget om dhegdheer
 2 - Naag buuran (tyk, mikk)
 3 - Dad galato (i hånde) = menneskeader
beder g mennesker, folk

4: Uddrag af noter fra somalitime

Emerson, Fretz og Shaw beskriver en tilgang til at skrive feltnoter, som de beskriver som "participating-in-order-to-write approach" (Emerson et al 2011:356), der er kendetegnet ved et samspil mellem at skrive, deltage og observere, men med sigte på at producere detaljerede og fyldige beskrivelser. Min tilgang kan snarere betegnes som en 'participating-through-writing approach'. Jeg skriver åbent, kontinuerligt og relativt meget i den blå bog, som ikke alene fungerer som arkiv for feltnoter, men samtidig fungerer som mit ad hoc-opgaveark, hvor jeg indimellem forsøger mig med de samme skriveopgaver som børnene, som det er tilfældet i uddraget herunder:

لنا - ر

کون - روڼد - لکړو - نوموړی

دا مهل بېله روڼد دی

نوموړی هیڅ نه ویني

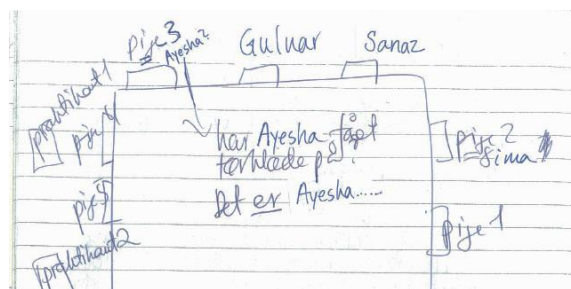
کون سړی همبته تک وې

څنگه کون سړی خبری نه اورې

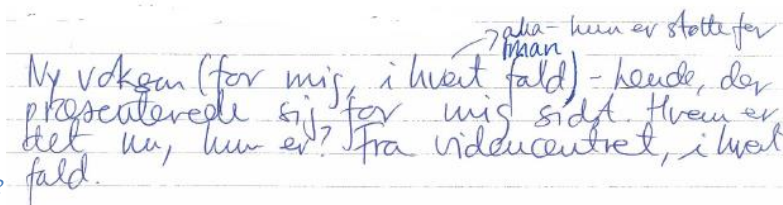
5: Noter fra pashtotime

Feltnoterne tjener således ikke alene til at beskrive, registrere og fastholde indtryk; feltnoterne er en aktiv del af min tilstedeværelse. Det kommer tydeligt til udtryk i uddragene herunder, som viser, hvordan jeg ikke bare nedfælder mine refleksioner i skrift, men reflekterer gennem skrivningen:

6: Noter fra daritime: Er det Ayesha?



7: Noter fra dansktime: Hvem er den voksne?



Af uddragene fremgår det, hvor jeg gennem skrivningen af feltnoter bid-for-bid skriver mig frem til, om en pige, som jeg først kalder 'pige 3' virkelig er Ayesha, nu med tørklæde på (uddrag 6), og hvem en ukendt voksen er (uddrag 7). Feltnoterne har således performative kvaliteter, og det at skrive feltnoter er en aktiv del af den videnskabskabende proces.

Fotos

En anden væsentlig type empiri er fotos. Kim Rasmussen skelner mellem tre forskellige former for visuelt materiale: informantskabt materiale, forskerskabt materiale og eksisterende materiale (Rasmussen 2013d:28). I mit materiale indgår såvel forskerskabte som eksisterende fotografier; i dette afsnit retter jeg opmærksomheden mod de mere end 700 forskerskabte fotos, som jeg under feltarbejdet har taget med det digitalkamera, jeg for det meste har ved hånden eller inden for rækkevidde. Jeg opfatter disse fotografier som en art visuelle feltnoter, der rummer indsigter og refleksioner på lige fod med de skrevne feltnoter, og som derfor kan supplere, nuancere – og eventuelt modsige – de skrevne feltnoter.

Som feltnoterne er fotografierne stærkt subjektive; de repræsenterer min beskæring af virkeligheden og mine løbende vurderinger af, hvad det er værd at fotografere – prioriteringer og selektioner, som ligeledes bliver tydelige og tilgængelige for deltagerne i sprogundervisning, fordi jeg fotograferer løbende, mens undervisningen finder sted. Jeg har ikke på forhånd lagt mig fast på bestemte motiver og tager ikke fotos med faste tidsintervaller, ligesom antallet af fotos varierer fra dag til dag. Rasmussen beskriver en tilsvarende brug af fotografi i forskningsprocessen:

"I udgangspunktet betragter jeg fotografierne som "fotografiske feltnoter". Eller visuelle notater. Eller "kropslige omgørelser" af noget, der har optaget mig, ramt mig, fanget min opmærksomhed. Kameraet er altså en teknologi, der hjælper med at omgøre og oversætte noget, jeg i nuet og i mødet med omgivelserne føler, fornemmer, mærker eller undres over" (Rasmussen 2013c:265)

Som Rasmussen påpeger, er det at fotografere at skabe og genskabe (Rasmussen 2013c:266) – også når forskere fotograferer. Jeg bruger således ikke alene digitalkameraet til at registrere, afbilde eller fastholde; jeg oplever i høj grad også gennem kameraet. Bredden i fotomaterialet afspejler, at digitalkameraet i modsætning til det stationære videokamera følger mig rundt i lokalet og på skolen. I kraft af denne mobilitet har jeg med digitalkameraet mulighed for at fange andre motiver og

perspektiver end i de videooptagelser, som ligeledes udgør en væsentlig del af det empiriske materiale.

Videooptagelser

Videooptagelserne repræsenterer på samme måde som fotografierne forskerskabt visuelt materiale. Jeg videooptager sprogundervisningen i arabisk, dansk, dari, engelsk, pashto og somali samt børneinterviewene, hvilket tilsammen repræsenterer i underkanten af 40 timers videomateriale. Videooptagelserne er foretaget med et digitalt videokamera med vidvinkel og zoomfunktion; i overvejende grad som stationære optagelser, hvor videokameraet er fastgjort til et stativ. Videokameraet optager både lyd og levende billeder med mulighed for stills. Til optagelserne knytter der sig en detaljerigdom og semiotisk intensitet, som adskiller videooptagelsers gengivelse af det skete fra den repræsentation, som både feltnoter, fotografier og lydoptagelser kan ses som udtryk for. På videooptagelser kan man ikke alene høre, *hvad* der siges (eller ikke siges); man kan også se, *hvordan* det siges (eller ikke siges), og hvordan det sagte (eller usagte) indgår i et komplekst samspil med de materielle omgivelser og tilgængelige semiotiske og andre ressourcer. Pirrko Raudaskoski beskriver netop brugen af videooptagelser som en etnografisk metode, der søger ”indgående viden om den levede oplevelses kompleksitet og om brugen af kommunikative ressourcer” (Raudaskoski 2010:82), og Rampton påpeger da også, at videooptagelser ville have kunnet nuancere hans analyser af sproglig praksis i engelske skoler betydeligt (Rampton 2006:125).

Det analytiske potentiale ved videooptagelser knytter sig til, at de muliggør ”at undersøge nutidige hændelser ikke som *fortidige*, men derimod som ’tidligere nutidige’ ” (Raudaskoski 2010:82, original kursivering). Videooptagelser fastholder ikke alene det skete, men gør det også muligt for forskeren selv at vende tilbage til materialet og at invitere andre forskere med i analysen, og videooptagelser udgør således et væsentligt grundlag for anfægtelse og forstyrrelse i den analytiske proces. Til dette forstyrrelsespotentiale hører, at videooptagelserne tilbyder mig et interessant blik på min egen deltagelse i sprogundervisning og interviews, fordi jeg her har mulighed for at iagttage, hvordan jeg agerer i rummet. Hvornår og hvad fotograferer jeg? Hvornår skriver jeg intensivt i den blå bog? Hvornår ser jeg træt og irriteret ud, hvornår morer jeg mig, hvornår og hvordan viser jeg min anerkendelse? På videooptagelserne har jeg mulighed for at se dette fra en forskudt ’udefra’-position, som det fremtræder for de andre i rummet, snarere end fra den ’indefra’-position, som jeg indtager i feltnoterne.

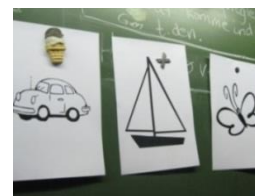
Antropologer og etnografer går i stigende grad ’filmende til felten’ (Møhl 2003:163). Perle Møhl har udviklet metoden ’filmisk etnografi’ (Møhl 2003); Charlotte Svendler Nielsen taler i stedet om ’videografi som etnografisk metode’ eller ’videografisk deltagelse’ (Nielsen 2008), Ida Wentzel Winther om ’filmet feltarbejde’ (Winther 2013) og Mads Middeldboe Rehder om ’visuelt feltarbejde’ (Rehder 2013). Mit arbejde med videooptagelser adskiller sig fra disse tilgange ved, at mit sigte ikke umiddelbart er at udvikle et filmisk produkt, og at mine optagelser således ikke tjener en dobbeltfunktion som empirisk materiale og som råmateriale; omvendt deler jeg den grundlæggende opfattelse, som går på tværs af tilgangene, af det at filme i felten som en videnskabsende proces. Rehder skelner mellem tre måder at anvende videokamera på i felten: kameraet kan anvendes af feltarbejderen til at filme deltagerne, kameraet kan anvendes af deltagerne til at filme sig selv, og endelig kan feltarbejder og deltager samarbejde om videooptagelserne i en hybridform, hvor kameraet føres af feltarbejderen, der fungerer som kameramand for deltagerne (Rehder 2013). Min brug af videokameraet kan beskrives

som en variant af den klassiske arbejdsmåde, hvor jeg som forsker filmer deltagerne; dog med det twist, at jeg samtidig filmer mig selv og min egen deltagelse i undervisning og interviews. Jeg stiller videokameraet forskellige steder fra gang til gang og placerer også mig selv forskelligt i forhold til det, men fastholder altid placeringen i skitserne i feltnoterne, ofte ledsaget af en kommentar som i uddraget herunder:

Jeg har sat mig ved vasken og ser børnene og klassen fra en anden vinkel – forfra. Det giver et helt andet indtryk af børnenes ansigter – koncentration, begejstring, ked af det... (Til gengæld virker Elin mere opmærksom på mig, når jeg sidder her...)

Refleksionen peger på, hvordan videooptagelser har samme subjektive og selektive karakter som feltnoter og fotografier. Videokameraets placering har betydning for, hvad der fanges i videooptagelsen, og både kameraets og forskerens placering og bevægelser i rummet kan have betydning for de andre i rummet. Nielsen beskriver, hvordan hun har udviklet en særlig optageteknik, der privilegerer håndholdt kameraføring og veksler mellem at filme tæt på og langt fra med fokus på henholdsvis særlige situationer og børn og helheden i den idrætsundervisning, hun undersøger (Nielsen 2008:67). Ved som udgangspunkt at lade videokameraet blive på stativet i et hjørne af lokalet kan jeg siges at privilegere det brede perspektiv i mine videooptagelser; til gengæld opsøger jeg de mere fokuserede perspektiver, når jeg bevæger mig rundt med digitalkameraet. I enkelte tilfælde har jeg spontant betjent mig af håndholdt kamera. Det sker eksempelvis i en engelsktime, hvor Elin pludselig beder børnene rejse sig, forlade klasseværelset og gå ind i Kløge Åge for at lave en ordforrådsaktivitet. Jeg vælger at frigøre kameraet fra stativet og tage det med mig. Alle børn har forinden fået ark med et billede af en af de genstande, der er i fokus: 'teapot', 'teddybear', 'snail', 'dog', 'birthday cake', 'car', 'boat' og 'butterfly'. I Kløge Åge går børnene rundt mellem hinanden og udveksler ark efter følgende faste format:

Elev A: Hello my name is A. I have a _____ ((svarende til genstanden på A's ark))
Elev B: Hello my name is B. I have a _____ ((svarende til genstanden på B's ark))
Elev A: Here you are ((giver sit ark til B))
Elev B: Thank you. Here you are ((giver sit ark til A))
Elev A: Thank you. Bye bye
Elev B: Bye bye



Jeg har videokameraet i hånden, ikke et ark, og bevæger mig rundt mellem børnene og filmer deres udvekslinger – indtil Khalida forlader Salma med et 'boat'-ark i hånden, får øje på mig og går hen til mig og inviterer mig ind i aktiviteten:

6.1 I have a videocamera

[udskrift af videooptagelse]

1 Khalida: hello my name is Khalida I have a boat hello my name is Line
2 [I have a
3 Line: [hello my name is Line I have a videocamera
4 Khalida: ☺a videocamera☺
5 Line: he he ((griner))
6 Khalida: bye bye
7 Line: ☺bye bye☺

Videokameraet kommer i denne situation til at fungere som mit ark og tjener således en dobbeltfunktion som objekt og medium. Videokameraet fungerer som min genstand, 'videocamera', materialiseret i fysisk form i stedet for som illustration, og samtidig som den konkrete teknologi,

videokamera, der optager min interaktion med Khalida om 'videocamera'. Eksemplet understreger Møhls påpejning af, hvordan videokameraets tilstedeværelse på nogle måder forandrer betingelserne for feltarbejdet, fordi kameraet fungerer som en stærk synliggørelse af forskerens tilstedeværelse og projekt: "[K]ameraet [har] den effekt, at det konstant ekspliciterer, hvad der er dets objekt – og dermed, at det *har* et objekt" (Møhl 2003:166, original kursivering). Videokameraet er der ikke bare; selv med vidvinkel er det rettet mod bestemte udsnit af klasserummet, hvorved nogle deltagere placeres i forgrunden og andre i forgrunden. Denne beskæring og fokusering foretages af mig som forsker og fungerer sammen med tænd/sluk-mekanismen, der ligeledes kontrolleres af mig, som fysiske markeringer af mit syns- og interessefelt. I kølvandet på videokameraets uomgængelige synliggørelse af forskeren og forskningsprojektet følger ofte overvejelser om 'kamerabevidsthed'. Det variationssociolingvistiske korrelat til sådanne overvejelser om, hvorvidt og hvordan videokameraet påvirker den virkelighed, det optager, findes i det labovianske *observer's paradox* (Labov 1972a). Paradokset består i, at de rigeste og mest relevante sproglige data menes at opstå, når talerne ikke er bevidste om, at de er under observation, og sociolingvistens metodiske udfordring består derfor i at aflede talernes opmærksomhed fra observationen. Palludan fravælger brug af videokamera med en tilsvarende henvisning til videokameraets potentielt afledende og indgribende effekt:

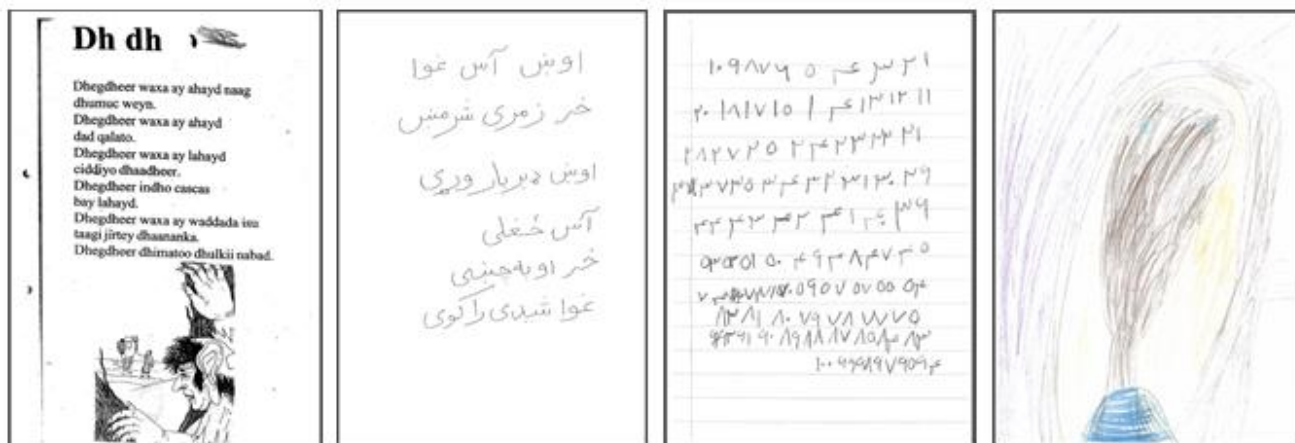
"[J]eg fandt, at der var en risiko for at indføring og brug af videokamera i for vid udstrækning ville influere på både min og akørernes tilstedeværelse. Aktørerne ville muligvis flytte opmærksomheden væk fra egne aktiviteter og hen til forskerens videokamera, og derved ville det observerede landskab ændre sig"
(Palludan 2006:199)

Sådanne risikovurderinger mister epistemologisk tyngde, når det empiriske materiale ses som konstrueret i mødet mellem forsker og felt. På baggrund af sine erfaringer med feltarbejde på en afsondret ø medbringende videokamera og søn formulerer Winther i stedet "en stor tro på og en vedkenden mig, at min blotte tilstedeværelse – med og uden kamera – [...] skaber både uro og bevægelse i felten; men også at døren åbnes på klem ind til en verden, der ellers ville være lukket" (Winther 2013:314). I stedet for at søge at undgå eller reducere videokameraets indflydelse tager jeg det således for givet, at der vil opstå opmærksomhed, uro og bevægelse omkring videokameraet og min brug af det. Samtidig afspejler 'videocamera'-eksemplet afspejler, hvordan mange børn i dag som Khalida er fortrolige med videooptagelser. Gennem de senere år er børns adgang til og omgang med sociale medier og digitale teknologier kraftigt øget, og det betyder, at både det at filme og at blive filmet for mange børn snarere er en umarkeret hverdagspraksis end et eksotisk element. I mit tilfælde gælder det i særlig grad for børnene i 2. klasse, hvor videokameraet i kraft af *Tegn på sprog* har udgjort et fast tilbagevendende element i skolehverdagen, siden de startede i skole. Som Nielsen ser jeg således i den aktuelle kontekst "ingen grund til at overdramatisere kameraets rolle og indflydelse i forhold til børnene" (Nielsen 2008:69).

Tekster

En sidste form for empirisk materiale består af tekster i bred forstand indsamlet i og omkring undervisningen. Meget tekstmateriale er fastholdt digitalt gennem videooptagelser og fotografier snarere end indsamlet i fysisk form; andre tekster er digitale tekster anvendt på det interaktive whiteboard og derfor heller ikke hjembragt i fysisk form; atter andre tekster er lyttetekster, som er fastholdt lydligt på videooptagelserne, men ikke arkiveret i separat fysisk form. Mit fysiske arkiv af

tekster fra undervisningen består således af en begrænset mængde tekster i papirform, som typisk er fremstillet af børnene, læreren eller andre og spænder over skriveark, læsetekster, lektieark og tegninger, som jeg har fået af børnene.



Fra venstre: læsetekst fra somali, skriveark fra pashto, lektieark fra dari, tegning lavet af Khalida

Fastholdelse af praktiseret sprogundervisning

Tilsammen giver mine feltnoter, fotos, videooptagelser og tekster indblik i, hvordan konkret sprogundervisning *gøres*. Det gælder for alle de nævnte typer empiri, at der ikke er tale om uformidlet gengivelse af virkelighed, men om min beskæring af denne virkelighed som forsker, uanset om beskæringen sker gennem skriftlig formulering af subjektive indtryk, gennem min selektion af 'kodak moments' eller via min kameraføring. Samtidig tjener alle typer empiri en afgørende fastholdelsesfunktion, der giver mig mulighed for at genopleve, gense, genhøre og genlæse. Denne iterativitet har betydning i enhver analyseproces, men er afgørende vigtig, når man som jeg forholder sig analytisk til modersmålsundervisning, der helt eller delvist foregår på sprog, jeg kun forstår i hovedtræk. Fastholdelsen i lyd og billeder er ikke alene afgørende for min egen gradvise fordybelse og forståelse, men udgør desuden grundlaget for mit samarbejde med de sparringspartnere, der har hjulpet mig med oversættelse af arabisk, dari, pashto og somali (jf. redegørelsen senere i dette kapitel).

Mens feltnoter, fotos, videooptagelser og tekster tegner et billede af, hvordan sprogundervisning *gøres*, giver interviewmaterialet mig indsigt i børn, voksne og ledelses refleksioner over den praktiserede modersmålsundervisning og over, hvordan modersmålsundervisning kan, skal og bør *gøres* – hvilket kan være, men ikke nødvendigvis er, sammenfaldende med den praktiserede modersmålsundervisning. Begge dele er en del af den værditilskrivning til sprog og sproglig praksis, som min forskningsinteresse er rettet mod, og derfor må udforskningen inddrage såvel feltnoter, fotos og videooptagelser som interviews. I det følgende vender jeg mig mod interviewmaterialet.

OM INTERVIEWMATERIALET

Interviewmaterialet er den del af det empiriske materiale, som mest tydeligt er iscenesat af mig som forsker. Interviewene med skoleledelse, lærere og børn kommer i stand og gennemføres på min foranledning; det er mig, der rammesætter og styrer situationen, og denne produktion af empiri er således afhængig af min tilstedeværelse. Når jeg deltager i modersmålsundervisning og den øvrige sprogundervisning, er jeg ligeledes med til at skabe empirien, som påvirkes af min tilstedeværelse,

ligesom den påvirkes af andres tilstedeværelse, men i modsætning til interviewene deltager jeg her i noget, der er arrangeret af andre, og der som udgangspunkt ville have fundet sted, uanset om jeg var til stede eller ej.

I det empiriske materiale indgår tre former for interviews: et gruppeinterview med skoleledelsen, tre enkeltinterviews med modersmållærerne og fem gruppeinterviews med børnene i 2. klasse. Interviewene kan overordnet klassificeres som *kvalitative forskningsinterviews* (Tangaard & Brinkmann 2010a). Der er således ikke tale om et klassisk sociolingvistisk interview, som sigter mod at elicere 'naturlig tale' og derfor er struktureret omkring emner, der ikke nødvendigvis interesser forskeren, men formodes at interessere deltagerne så meget, at de glemmer forskeren og producerer en passende mængde naturlig tale, som efterfølgende kan gøres til genstand for sproglig analyse (Labov 1972b; se desuden Maegaard 2007). Omvendt er der ikke tale om et klassisk etnografisk interview forstået som et on-site interview baseret på langvarige relationer mellem forsker og deltager. James Spradley beskriver det etnografiske interview som en 'serie af venskabelige konversationer' (Spradley 1979:58), hvor forskeren søger absolut indsigt i den interviewedes livsverden: "I want to understand the world from your point of view. I want to know what you know in the way you know it" (Spradley 1979:34). Mine interviews er i stedet baseret på en forståelse af interviewet som social praksis (Tangaard & Brinkmann 2010a; Holstein & Gubrium 1995). Et interview er ikke en neutral teknik, som forsyner forskeren med hverken 'naturlig tale' eller direkte adgang til deltagerens livsverden; et interview er som andre samtaler en interaktion mellem mennesker, der på den ene side er indlejret i en historisk og kulturel sammenhæng, og hvor deltagerne på den anden side producerer socialt forhandlede og både kontekstuel og interaktionelt forankrede svar på de spørgsmål, der indgår i samtalen. Cecilie Rubow beskriver interviewet som et refleksivt rum; det har med Rubows ord performative kvaliteter, der afspejles i den "skabelse af nutid og handling", som finder sted gennem interviewet (Rubow 2003:228). Denne performativitet kommer til syne på forskellige måder i de forskellige interviewtyper, som jeg i det følgende vender mig mod. Interviewtyperne optræder i den kronologiske rækkefølge, jeg har foretaget dem i, for på den måde at synliggøre, hvordan jeg har trukket på erfaringer og viden fra én interviewtype til den næste.

Gruppeinterview med skoleledelsen

I juni 2010 foretager jeg et gruppeinterview med repræsentanter for skoleledelsen på Søndervangskolen. Interviewet markerer på den ene side en start, fordi det er den første egentlige forskningsaktivitet på skolen i forbindelse med ph.d.-projektet. Men samtidig finder det sted i direkte forlængelse af et *Tegn på sprog*-møde på skolen, og det repræsenterer således på kairatisk vis samtidig et brud og en fortsættelse. I interviewet deltager to af de tre, der indgår i skolens ledelsesteam: skolelederen Randi og skolens pædagogiske leder Morten. Interviewet finder sted på Randis kontor, varer godt en time og lydoptages med voicerecorder. Jeg har på forhånd udarbejdet en interviewguide (se bilag 8), som kan opfattes som semistruktureret (Kvale & Brinkmann 2009; Tangaard & Brinkmann 2010a), og som tager afsæt i min forudgående læsning af de kommunale retningslinjer for modersmålsundervisning og skolens egne dokumenter, men som samtidig er farvet af såvel mine hidtidige erfaringer på skolen og mit teoretiske ståsted og forskningsinteresse. I interviewet veksler jeg mellem forskellige spørgsmålstyper (Tangaard & Brinkmann 2010a). Der er *indledende spørgsmål* som "Hvilke forventninger har I til undervisningens indhold? Er det lektiehjælp, er det sprogundervisning?"

eller "Er der forventninger til, hvad undervisningssproget er?"; spørgsmål, som ofte følges af *opfølgende spørgsmål* som "Så som det ser ud nu, er det den enkelte lærer, der bestemmer, hvordan indholdet er, og hvad der skal tages op?" eller "Så det er somalisk, der snakkes?". Der er også målrettede *direkte spørgsmål* som "Hvem indgår i specialteamet for sprogstøtte på modersmål?" og mere brede *sonderende spørgsmål* som "Hvordan med undervisningsmateriale?". Endelig er der *projektive spørgsmål* som "Hvis vi vender tilbage til nyttiggørelsen af modersmål, hvordan skulle det så gerne se ud om tre-fem år? Hvor ser I muligheder og udfordringer?" og *fortolkende spørgsmål* som "Hvis I skulle sige noget om jeres nyttiggørelse af modersmål i sammenligning med det, elever kan møde på andre skoler i Aarhus, hvad kunne man så sige?".

Et ensidigt fokus på spørgsmålstyper slører imidlertid det faktum, at et forskningsinterview som enhver anden samtale er en interaktion. Spørgsmålene står ikke alene; de følger og formes af de forudgående udsagn, og de efterfølges af svar, der både er svar på det forudgående og afsæt for det efterfølgende, og gennem denne dialektik positionerer deltagerne i samtalen sig løbende i forhold til hinanden. Da jeg umiddelbart efter interviewet udskriver det, bliver det således tydeligt for mig, hvordan jeg gennem interviewet glider ind og ud af forskellige roller og både trækker på og tilskrives forskellige identiteter. Interviewet er foranlediget af mig som forsker med fokus på modersmålsundervisning, og det er som sådan, jeg præsenterer mig og mit forehavende og i overvejende grad også positionerer mig under interviewet. Randi og Morten kender mig imidlertid snarere som forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog*; en identitet, som jeg også selv gør relevant, da Morten mod interviewets slutning bringer forældresamarbejde på banen, og jeg kaster mig ud i en engageret fortælling om et forældremøde, som jeg som forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog* har deltaget i. I en snak om 'tosprogede medarbejdere' dukker en tredje identitet som professionshøjskoleansat op, da jeg uopfordret byder ind med en normativ betragtning om, at "tosprogede studerende er helt markant underrepræsenterede i alle VIAs læreruddannelser". En fjerde identitet aktiveres, da Randi i snak om klassedannelse og mulig fordeling af 'tosprogede' og etnisk danske' børn i klasserne vender rollerne som interviewer og interviewperson på hovedet og spørger "Hvad synes du, Line?". Morten og Randi glider ligeledes ud af deres roller som interviewpersoner og ind i deres vante roller som hinandens pædagogiske sparringspartnere. Da Morten fortæller om forskellige tiltag i privat regi, som finder sted på skolen uden for almindelig skoletid, bryder Randi straks ind og spørger Morten, hvorfor det ikke slås sammen med skolens undervisning, og hvad han synes om det, men afbryder så sig selv med et "nå nej, det skal vi ikke snakke om her".

Samtalen med skoleledelsen er således ikke alene et interview, hvor jeg søger og får viden om deres syn på bestemte, afgrænsede forhold; det er et refleksivt rum, hvor vi alle bevæger os mellem roller og identiteter, og hvor forskellige vidensambitioner mødes og brydes. Mens min vidensambition som udgangspunkt flugter med min interviewguide, udgør interviewet for Randi og Morten tilsyneladende samtidig en form for skoleudviklingsrum. I dette skoleudviklingsrum får de gennem deres fortællinger om skolens praksis og prioriteringer som svar på mine spørgsmål selv øje på nye spørgsmål, som de udveksler med hinanden og med mig.

Enkeltinterviews med modersmålslærere

Godt et år senere, i sommeren 2011, gennemfører jeg enkeltinterviews med Emal, Hawra og lidle, der underviser i henholdsvis dari og pashto, arabisk og somali. Mit afsæt og erfaringsgrundlag er nu et

andet; jeg har både interviewet med skoleledelsen og min deltagelse i sprogundervisning i arabisk, dansk, dari, engelsk, pashto og somali som udgangspunkt for forberedelse, gennemførelse og analyse af interviewene og henter desuden inspiration i aktuelle svenske undersøgelser af 'tosprogede lærere' i skolen (Biggestans 2015, Sandlund 2010). Som interviewet med skoleledelsen finder interviewene sted på skolen inden for almindelig arbejdstid på tidspunkter, som lærerne selv har peget på og i mødelokaler, som de selv har reserveret. Interviewene lydoptages på voicerecorder og varer 37, 27 og 48 minutter. Efterfølgende laver en studentermedhjælper grovudskrifter af alle tre interviews. Hvor sproget i interviewet med skoleledelsen naturligt er dansk, er det en om ikke reel så principiel overvejelse, hvilket sprog interviewene med de tre arabisk-, dari-/pashto- og somalitalende lærere skal foregå på. Principielt kunne interviewene foregå på de respektive sprog, i så fald gennem tolk – men da tolkning mellem de respektive sprog og dansk er en del af alle lærernes daglige arbejdsopgaver forekommer det lettere absurd at føre samtalerne via en tredje person. Jeg foreslår det derfor ikke, og det efterspørges heller ikke af nogen af lærerne, som er vant til at kommunikere med mig på dansk.

Jeg udarbejder igen en seminstruktureret interviewguide forud for interviewene; en til hvert af de tre interviews (se bilag 9). De tre interviewguides har samme grundlæggende struktur og indeholder de samme overordnede tematikker, men herudover retter jeg på baggrund af deltagelsen i modersmålsundervisningen supplerende spørgsmål til de enkelte lærere, hvor jeg spørger til forhold, som enten er særlige for deres undervisning, eller som har fanget min interesse i netop deres timer. Jeg spørger Emal, hvorvidt han ser forskelle mellem undervisningen i dari og pashto; Hawra spørger jeg til forholdet mellem kurdisk og arabisk, og lidle spørger jeg, hvilken rolle det arabiske og det engelske sprog mon spiller for børnene. Efter hvert interview skriver jeg mine umiddelbare refleksioner om både form og indhold ned. Jeg noterer mig hver gang, at der har været tale om "behagelig stemning", og lærerne beskriver jeg med positive adjektiver som 'veloplagt', 'reflekteret', 'seriøs', 'velformuleret' og 'energisk'. Jeg fremhæver efter hvert interview pointer fra lærerne, som har gjort indtryk på mig, overrasket mig eller undret mig. Som i interviewet med skoleledelsen er der tale om interviewet som refleksivt rum; men hvor dette refleksive rum i interviewet med skoleledelsen samtidig udgør et skoleudviklingsrum, efterlader interviewene med lærerne snarere mig snarere med oplevelsen af et intenst fagligt rum. Denne oplevelse af faglig fortættethed må ses i lyset af, at der – set fra min position – ikke er tale om et enkeltstående interview, men om tre interviews om samme tema, som kan sammenholdes og kontrasteres, hvorved såvel indlysende ligheder som slående forskelligheder træder frem. Det gælder de tre interviews imellem, men det gælder også for de tre interviews set i forhold til det øvrige empiriske materiale, som det er ved at tage form. Samtidig må jeg efterfølgende spørge mig selv, om denne oplevelse af faglig fortættethed forfører – om den ikke alene afspejles i, men måske også sætter sig på den måde, jeg forvalter min rolle som interviewer på? Præcis som Palludan gør det i sine interviews med pædagoger (Palludan 2006:205), anlægger jeg i lærerinterviewene en lyttende, afventende og loyal stil frem for den mere aktive, diskuterende og konfronterende interviewerstil, som præger interviewet med skoleledelsen. Og som Palludan må jeg overveje, hvilke indsigter en mere konfronterende stil ville kunne have givet?

Fotoeliciterede børneinterviews i grupper

Med disse overvejelser som en del af afsættet foretager jeg i efteråret 2011, kort efter gennemførelsen af lærerinterviewene, gruppeinterviews med børnene i 2. klasse. Jeg gennemfører de fotoeliciterede

børneinterviews over to sammenhængende dage; i alt fem interviews med 4-5 børn i hver gruppe og en varighed, der varierer fra 21-34 minutter. Mens det er første gang, jeg interviewer både skoleledelse og lærere, har jeg som forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog* adskillige gange gennemført interviews eller interviewlignende aktiviteter med børnene i 2. klasse – enkeltvis, i par eller i mindre grupper, i et separat lokale og med videokameraet tændt. Den praksis kaldes i klassen ”at låne nogen” og er velkendt af både børnene, mig og klassens lærere. Jeg går således til planlægningen af interviewene med gode erfaringer med børneinterview som metode; et forhold, som imidlertid er særdeles omdiskuteret. Palludan forholder sig eksempelvis på den ene side på et principielt metodologisk plan positivt til børneinterviews som metode:

”Alder er ikke en barriere for at indgå i og bidrage til fornuftige samtaler, stille kritiske spørgsmål etc., heller ikke når emnet er et forskningsprojekt. Hvis det var tilfældet, ville børneinterview ikke være en relevant metodisk mulighed, og det ved vi, det er”
(Palludan 2006:189)

Samtidig er det imidlertid Palludans erfaring, at det formaliserede børneinterview er vanskeligt at gennemføre og mindre udbytterigt end mere uformelle og spontane samtaler med børn (Palludan 2006:203). Tilsvarende negative erfaringer med interview med børnehavebørn fortæller Gulløv om:

”Børnene blev afvisende, tavse, eller de svarede, som de mente, det forventedes, og nogle forlod endda rummet længe før beregnet. I andre situationer, under bading eller omkring et tegnebord, kunne der opstå lange, interessante samtaler, der belyste de samme emner, som de mislykkede børneinterviews havde haft til hensigt at belyse, så det var ikke, fordi børnene ikke var i stand til at reflektere over de forhold, der blev spurgt til. Det var selve rammesætningen af interviewet i et særskilt rum, hvor børnene blev taget ud enkeltvis og sat over for interviewerens med en mikrofon imellem. Situationens usædvanlige karakter og stivhed satte sig igennem i kommunikationen; de sociale roller var simpelthen for fremmede for børnehavens almindelige sociale kommunikationsformer”
(Gulløv & Højlund 2003:149)

Både Gulløv og Palludans erfaringer er baseret på, at de interviewede børn er børnehavebørn; ’mine’ børn er derimod skolebørn på 8-9 år, og denne forskel kan i sig selv kan være en væsentlig del af forklaringen på, at jeg ikke oplever mine børneinterviews som hverken vanskelige at gennemføre eller lidet udbytterige. Børnene er generelt talende, og der opstår efter min vurdering lange, interessante samtaler, hvor børnene i høj grad viser sig i stand til og villige til at reflektere over sprog og sprogundervisning. Som i Gulløvs projekt gennemfører jeg børneinterviewene ved at tage børnene ud af den almindelige undervisning og på skift placere dem i et separat lokale, Kloge Åge, sammen med mig. De tages dog ikke ud enkeltvis, men i grupper på 4-5 børn, og der er ikke en mikrofon mellem dem og mig, men til gengæld et videokamera rettet mod dem. Hverken videokameraet eller de sociale roller i situationen er til gengæld fremmede for børnene, hvilket formentlig er medvirkende til, at interviewsituationen – som jeg vurderer den – ikke opleves som hverken stiv eller usædvanlig.

Jeg gennemfører børneinterviewene som *fotoeliciterede interviews*, hvor børnene i mindre grupper præsenteres for en række fotos, som interviewet tager afsæt i. Fotos og fotografering er udbredt inden for en række forskningstraditioner, herunder literacyforskning (fx Hodge & Jones 2001, Nikula & Pitkänen-Huhta 2008) og Linguistic Landscaping (fx Blommaert 2013, Shohamy 2010, Gorter 2006). Det fotoeliciterede interview er en særlig form for fotografisk forskningspraksis, som Douglas Harper definerer som ”inserting a photo into a research interview” (Harper 2002:13; se også Rasmussen 2013b:74ff). Der skelnes mellem forskellige former for fotoelicitation afhængig af, om det er den/de

interviewede eller den interviewende forsker, der tager eller udvælger billederne, ligesom enhver form for fotos eller andet visuelt materiale principielt kan anvendes. Fotoeliciterede interviews beskrives ofte som en 'deltagerorienteret', 'participatorisk' eller ligefrem 'demokratiserende' metode, der ikke alene inviterer til inddragelse og deltagelse i forskning, men også kan udfordre sædvanlige magtdynamikker i interviewsituationen og give de interviewede 'voice' og 'agency'. Fotoeliciterede interviews fremhæves desuden som engagerende, ligesom det påpeges, at fotoeliciterede interviews kalder på et bredt og nuanceret spektrum af svar og refleksioner og således kan kaste lys over forhold, der ellers forbliver ubemærkede. Når de fotograferende er børn, sættes fotoelicitation typisk i forbindelse med et særligt teoretisk paradigme, 'den ny barndomsforskning' (jf. Rasmussen 2013e, se også Rasmussen 2010); dog gradbøjet således, at det ifølge Rasmussen "primært [er] den type fotoeliciterende interviews, der bygger på børns egen fotografiske praksis, som identificeres med børneinddragelse og deltagelse" (Rasmussen 2013b:76). Netop denne konfiguration af fotoelicitation, hvor børn eller unge agerer som fotografer og som sådan selv tilvejebringer det visuelle materiale til brug i interviewet, har de senere år vundet udbredelse, både internationalt (fx Clark-Ibáñez 2004, Epstein et al 2006, Fassetta 2014) og i dansk pædagogisk forskning (se fx Staunæs 1998, 2000, 2004; Winther 2006, 2013; Rasmussen 2006, 2013e; Rasmussen & Smidt 2002; Nielsen 2013).

Jeg kunne på samme måde have udstyret børnene i 2. klasse med et kamera og have bedt dem fotograferer deres modersmålsundervisning eller det, de laver, mens de andre har modersmålsundervisning, men i stedet for har jeg valgt at stille eksisterende professionelt fotomateriale til rådighed for børnene i interviewene – uden at jeg derved opfatter mine fotoeliciterede interviews som principielt mindre deltagerorienterede. Når jeg i stedet valgte selv at stille fotomaterialet til rådighed, var det ikke med tanke på børnenes alder – selv børnehavebørn har anvendt engangskameraer med gode resultater (jf. Daugaard & Kristensen 2012), ligesom mange børn i 2. klasse er erfarne brugere af mobiltelefonens kamera – men snarere med tanke på det terræn, jeg i så fald ville sende børnene på 'fotosafari' (jf. Rasmussen 2013e) i. Modersmålsundervisningen foregår i relativt små, afgrænsede rum, som lægger fysiske begrænsninger på den frie udfoldelse med kameraet, og fotoopgaven ville måske i denne kontekst primært kalde på fotografering af de andre børn og børnene selv; et uden tvivl interessant materiale i forhold til at belyse det sociale rum, børnenes relationer og deres selvfremstillingsstrategier gennem det, som Rasmussen benævner "børns kameramagtspil" (Rasmussen 2013a:199; se også Staunæs 2000), men umiddelbart mindre oplagt som udgangspunkt for at etablere den dialog om sprog, sproglig praksis og sprogundervisning, som min opmærksomhed retter sig mod. Desuden ønskede jeg ikke at invadere det tidsmæssigt knappe rum, som modersmålsundervisningen udgør. Frem for at lade børnene være ansvarlige for at levere grundlaget for interviewene i form af egne fotos af dem selv og deres kammerater og lærere, vælger jeg således at præsentere børnene for unavngivne professionelle fotografers billeder af motiver, som jeg formoder vil være kendte eller genkendelige for børnene, men hvor det er generaliserede andre, der optræder på fotografierne frem for dem selv og deres lærere.

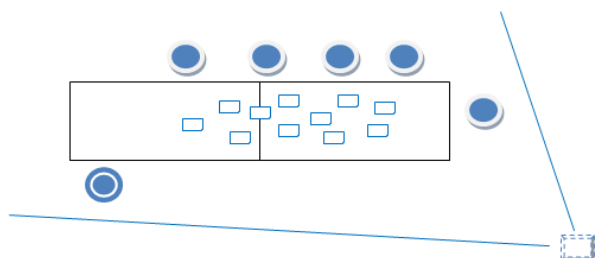
Fotomaterialet består af 63 professionelle fotografier af høj kvalitet, som jeg har købt royaltyfri adgang til gennem fotodatabasen Fotolia, og fotografierne er printet professionelt i farver i formatet 9x13 og herefter lamineret enkeltvis (det samlede fotomaterialet findes i bilag 10). Jeg vælger at anvende professionelle fotografier af forskningsetiske såvel som formidlingsstrategiske årsager; jeg ønsker at

undgå at anvende materiale af tvivlsom oprindelse og med uklare brugsrettigheder, sådan som det ville være tilfældet med fotomateriale fundet på internettet. Materielt tilstræber jeg at give fotografierne en indbydende fysisk form, der både lægger op til og kan holde til, at børnene interagerer fysisk med fotografierne. Fra fotodatabasen udvælger jeg fotos inden for fire analytiske kategorier, som jeg på forhånd er interesseret i at belyse i interviewene: *det fysiske rum, artefakter og modaliteter, aktiviteter, stemninger og roller for børn og voksne*. Kategorierne er teoretisk begrundede, og der kan trækkes linjer fra min teoretiske forståelse af sprogundervisningsklasserummet til de fire kategorier i fotomaterialet. Sprogundervisning konceptualiseres således gennem kategorierne som en fysisk og materiel ramme (*det fysiske rum*) for en række handlinger – officielle og uofficielle – der i forskellig grad kan knyttes til 'sprogundervisning' (*aktiviteter*). I realiseringen af sprogundervisning indgår en række artefakter og modaliteter (*artefakter og modaliteter*), der bringes i anvendelse af deltagerne i sprogundervisning, der indtager og udfylder forskellige roller og i forskellig grad og på forskellige måder investerer personligt og følelsesmæssigt i sprogundervisningen (*stemninger og roller for børn og voksne*).

Samtidig er kategorierne informeret af empiriske indsigter fra feltarbejdet og af den første analytiske bearbejdning heraf. Jeg inkluderer således inden for de forskellige kategorier fotografier, der for mig etablerer klare associationer til forhold i den sprogundervisning, jeg har deltaget i, og som spørger visuelt hertil. Et fotografi af en skål dadler trækker eksempelvis mulige linjer til en konkret lektion i dari og pashto, hvor der arbejdes med navnet på et særligt tørret bær, ligesom et fotografi af talkort trækker mulige linjer til arbejdet med tal i en somalitime og et interaktivt whiteboard til Hawras interaktive arabiskundervisning. Fotografierne repræsenterer situationer, personer, artefakter og stemninger, der for en umiddelbar betragtning og i bred forstand kan opfattes som relevante i og omkring sprogundervisning i skolen. Herudover optræder der i alle kategorier fotos, som er udvalgt specifikt for at bryde med sådanne umiddelbare og udtalte forventninger (jf. Harper 2002:20) – hvad enten det er i tid (en skolestue fra 1800-tallet) eller rum (en børnehave, en udendørs skolesituation under et træ i Afrika, et auditorium), i form af umiddelbart passende artefakter (et nærbillede af bolsjer) eller hvad der gælder som forventelig eller passende adfærd (en sovende dreng; en pige, der rækker tunge; en lærer, der skrigende tager sig til hovedet i frustration). Samtidig udvælger jeg også fotografier af artefakter eller situationer, som *kunne* have været en del af undervisningen, uden at jeg har oplevet det, og endelig indgår der i materialet et blankt, hvidt kort, som børnene selv har mulighed for at indholdsudfylde.

Jeg er i planlægningen af børneinterviewene opmærksom på både det fysiske og symbolske rum, som etableres i interviewsituationen. Interviewene gennemføres rundt om et højt bord og falder i to dele. Interviewets første del foregår stående. Jeg beder børnene tage plads rundt om bordet, mens jeg selv placerer mig over for børnene på den modsatte side af bordet. Herfra præsenterer jeg børnene for fotokortene, som de har mulighed for at se på, tage fat i, undersøge og flytte rundt på. Det gør de ivrigt – samtidig med, at de flytter sig selv rundt om bordet, læner sig ind over bordet, bytter pladser, sætter eller lægger sig på bordet eller forlader bordet for at demonstrere noget kropsligt, som da Sarban viser grundtrinene i den afghanske dans *attan*. I interviewets anden del skifter fokus fra fotokortene til perspektiverende spørgsmål om sprog og sprogundervisning. I forlængelse af opmærksomheden på det fysiske og sociale rum og de kropslige udfoldelsesmuligheder under interviewet vælger jeg at videooptage børneinterviewene frem for at lydoptage dem, som jeg har gjort det i ledelses- og lærerinterviewene, for på den måde at have bedre mulighed for at få øje på og fastholde disse aspekter

af interviewene og gøre dem tilgængelige for analyse.



Jeg vælger det stående interview for at skabe mulighed for og invitere til en anden dynamik og kropslig udfoldelse end ved et klassisk børneinterview, hvor barnet med Gulløvs udtryk 'bliver sat over for interviewer' og forventes at blive siddende sådan. I en canadisk undersøgelse af kræftsyge børns oplevelser af sommerlejr rapporterer forskergruppen om gode erfaringer med, at fotoeliciterede interviews med børn foregår siddende på gulvet (Epstein et al 2006). At sidde på gulvet kalder umiddelbart på en mere fri kropslig udfoldelse end at sidde ved et bord, men samtidig på mindre fri bevægelighed end i stående stilling, og jeg fravælger derfor denne mulighed; både med tanke på gulvets sædvanlige tilstand en fugtig efterårsdag og med tanke på, hvordan Sanaz året før i *Tegn på sprog-regi* havde reageret skarpt på en aktivitet, som forsøgsvis foregik siddende på gulvet, og med foragt i stemmen efterfølgende proklamerede, at "det var som aber at sidde på gulvet".

Min interviewguide er til børneinterviewene todelt og multimodal og består dels af en egentlig interviewguide og dels af fotomaterialet. Børnene får indledningsvis at vide, at jeg gerne vil tale med dem om deres undervisning i sprog x, som jeg var med til sidste skoleår. De får også at vide, at jeg vil vise dem en masse billeder og bede dem finde nogen, der minder dem om deres undervisning i sprog x og fortælle mig hvorfor. Fotografierne placeres herefter på bordet i fem omgange svarende til min analytisk-teoretiske kategorisering. I hver omgang beder jeg først børnene kaste et blik på billederne og så finde nogen, de synes passer til deres timer i sprog x. Strukturen i denne del af interviewet er væsentligt løsere end i ledelses- og lærerinterviewene og udgøres i alt væsentligt af ét overordnet interviewspørgsmål for hver bagvedliggende kategori; et spørgsmål, som har både åbnende og strukturerende karakter – herunder gengivet med arabiskundervisningen som eksempel:

KATEGORI	STRUKTURERENDE INTERVIEWSPØRGSMÅL
Det fysiske rum	<i>Først skal vi snakke om, hvordan der ser ud, der hvor I har arabisk?</i>
Artefakter og modaliteter	<i>Så skal vi snakke om, hvad der er, eller hvad I bruger, når I har arabisk?</i>
Aktiviteter	<i>Nu skal vi se på, hvad I laver, når I har arabisk?</i>
Stemninger/roller voksne	<i>Her er billeder, der viser noget om den voksne, når I har arabisk?</i>
Stemninger/roller børn	<i>Hvordan det er for jer børn, når I har arabisk?</i>

Som afslutning på den fotoeliciterede del af interviewet tager jeg det blanke, hvide kort frem og spørger børnene, om der er noget, de synes, der mangler et billede af. I interviewets anden del stiller jeg børnene perspektiverende spørgsmål i forlængelse af fotoelicitationen med afsæt i en

interviewguide, som ligger tæt op ad interviewguiden i lærerinterviewene. Mange temaer går igen, men spørgsmålene er formuleret, struktureret og grupperet anderledes, og desuden trækker jeg i børneinterviewene i højere grad linjer til skolens øvrige sprogundervisning, end det var tilfældet i lærerinterviewene. Én grund er, at jeg er blevet mere opmærksom på samspillet mellem modersmålsundervisning og anden sprogundervisning; en anden er den praktiske, at jeg i børneinterviewene må operere med to varianter af det fotoeliciterede gruppeinterview. Børnene i 2. klasse er til interviewene inddelt i grupper efter den samme sproglige orden, som børnene distribueres til modersmålsundervisning efter (jf. kapitel 8), og grupperne er altså dannet efter 'modersmål' snarere end på baggrund af køn, sociale relationer, formodet fagligt niveau eller andre udbredte kriterier for gruppedannelse i skolen. Der er således fire oplagte grupper: arabisk, dari, pashto og somali samt en restkategori, som jeg i mangel af bedre kalder 'blandet gruppe'. Da børnene i 'blandet gruppe' er kendetegnede ved ikke at gå til modersmålsundervisning, må dette interview gribes anderledes an. Her starter jeg interviewet med en generel snak om sprog i skolen, og fotoelicitationen kobles i første omgang til børnenes undervisning i dansk og engelsk, hvorefter vi bevæger os til den modersmålsundervisning, som børnene i denne gruppe ikke selv har førstehånds erfaringer med, men som jeg inviterer dem til at reflektere over. I bilag 11 findes en skematisk oversigt over de to varianter af børneinterviewet.

Som allerede nævnt er det min vurdering, at det i de fotoeliciterede børneinterviews lykkes at skabe rammer for interessante samtaler, hvor børnene viser sig i stand til og villige til at reflektere over sprog og sprogundervisning. Fotomaterialet fanger børnenes opmærksomhed, virker animerende og kalder på indsigtfulde iagttagelser. Særligt synes fotomaterialet at skabe rammer for snak om følelsesmæssige aspekter af sprogundervisning og det, der potentielt kan udgøre delikate aspekter af sprogundervisning i en samtale mellem børn og en forskervoksen interesseret i sprogundervisning: det kedelige, det trælse, det frustrerende, men også det afgørende vigtige og det, der kan gøre dig stolt. Det, at børnene ikke ser sig selv, men genkendelige generaliserede andre på billederne, synes at bidrage til at etablere en analytisk distance og skabe en platform, som børnene kan tale om sprog og sprogundervisning fra – både når det gælder deres sprogundervisning her og nu og i mere abstrakt forstand, løstrevet i tid og rum fra deres egen sprogundervisning. Samlet set tilbyder de fotoeliciterede børneinterviews således et indblik i børnenes opfattelser af, hvad modersmålsundervisning og anden sprogundervisning er, kan være og bør være.

Hvilke stemmer høres i interviewmaterialet?

Gennem de tre former for interviews søger jeg indsigt i henholdsvis skoleledelse, lærere og børns opfattelser af og værditilskrivning til modersmålsundervisning, som således belyses fra tre forskellige vinkler. Denne triangulering er en naturlig konsekvens af, at min forskningsinteresse ikke retter sig mod at fremskrive et særskilt 'barneperspektiv' eller et 'voksen-' eller 'lærerperspektiv', men mod den værditilskrivning til sprog, der finder sted i og omkring sprogundervisning i et samspil mellem børn og voksne i (og på tværs af) deres professionelle roller som elever og lærere, hvorfor ingen af perspektiverne kan udelades. Samtidig kan min tilrettelæggelse af interviewene ses som udtryk for en tydelig og relativt snæver skole- eller undervisningslogik, som inviterer skolens umiddelbare interessenter ind i dialogen: ledelse, lærere og elever. Yderligere er 'lærere' afgrænset til modersmåls lærere i 2. klasse og 'elever' til samtlige børn i 2. klasse (uanset om de deltager i modersmålsundervisning eller ej). Denne beskæring betyder, at andre stemmer ikke kommer til orde.

Det gælder for de børn i modersmålsundervisningen, der ikke går i 2. klasse; det gælder for modersmålslærere på andre klassetrin og øvrige lærere, og det gælder måske i særlig grad børnenes forældre. I min tilrettelæggelse af interviewene har jeg ikke været tilstrækkeligt opmærksom på, i hvor høj grad børnenes forældre udgør interessenter i forhold til modersmålsundervisningen, og jeg har derfor ikke foretaget egentlige forældreinterviews. Det forhindrer ikke forældrenes stemmer i at genlyde på tværs af det empiriske materiale – men gennem de øvrige deltageres stemmer snarere end direkte.

SAMSPIL, SAMMENHÆNGE OG HULLER I DET EMPIRISKE MATERIALE

Det gælder for min lingvistiske etnografi som for alle andre etnografier, at den er ”partial and restricted” (Blackledge & Creese 2010:76), og der kan identificeres åbenlyse begrænsninger og huller i mit empiriske materiale. Jeg har i modsætning til mange sociolingvistiske undersøgelser ikke lavet individuelle optagelser, hvor udvalgte deltagere udstyres med en knaphulsmikrofon, som leverer fokuserede lydoptagelser af denne deltager og dens nærmeste omgivelser (se fx Rampton 2006). Jeg har heller ikke arrangeret såkaldte selvoptagelser, hvor enkelte deltagere på eget initiativ og uden forskerens tilstedeværelse laver lydoptagelser af sig selv (se Møller & Schønning 2009 for en diskussion). Begge former for optagelser giver materiale af høj lydlig kvalitet (i det mindste når det gælder den, som bærer mikrofonen), men også vanskeligt fortolkeligt empirisk materiale på grund af den manglende adgang til oplysninger om den sociale og interaktionelle kontekst. Jeg har heller ikke lavet såkaldte retrospektive interviews, hvor man præsenterer en deltager for en repræsentation af sproglig praksis, ofte deltagerens egen – eksempelvis gennem lyd- eller videooptagelser eller en skreven tekst – og beder deltageren kommentere denne sproglige praksis (se fx Stæhr & Madsen 2014). Til gengæld kan interviewene med lærerne og i særdeleshed de fotoeliciterede børneinterviews opfattes som en slags ’metasprogundervisningsinterviews’, hvor jeg inviterer deltagerne til at reflektere over sprogundervisningspraksis. Et andet hul kan siges at knytte sig til de stemmer, jeg har opsøgt. Som nævnt herover lader jeg i mit empiriske materiale eksplicit børn, lærere og skoleledelse komme til orde, mens jeg ikke på samme måde har opsøgt børnenes forældre. Desuden har jeg ikke empirisk materiale fra sociale medier eller skolerelaterede fora som skoleintra, som uden tvivl udgør væsentlig arenaer for sproglig praksis og værditilskrivning hertil, men som imidlertid kun i begrænset omfang blev anvendt af børnene, da de gik i 2. klasse.

Uagtet disse mulige huller og begrænsninger er det min vurdering, at det empiriske materiale giver mig mulighed for at få et nuanceret og mangefacetteret indblik i den sproglige praksis i og omkring modersmålsundervisning – som jeg har set den og været med til at skabe den. Jeg har set, hørt, skrevet, fotograferet og filmet *in real time*, så jeg efterfølgende har mulighed for at lytte, se og læse. Jeg kan høre børnenes, lærernes og ledelsens stemmer, når de spørges på min foranledning i interviewene, og børnenes og lærernes stemmer, som de optræder i den praktiserede sprogundervisning; i begge tilfælde som de blander sig med min egen stemme. Dette materiale giver mig mulighed for forskellige former for krydsperspektivering. Gulløv og Højlund påpeger, at feltarbejde ”sigter mod en deltagelse bag om ordene” (Gulløv & Højlund 2003:13). På baggrund af feltnoter, fotos og videooptagelser kan jeg søge ’bag om ordene’ og sammenholde det, jeg her mener at se, høre og forstå børn og voksne gøre med det, de samme børn og voksne i interviewene siger, at de gør, men samtidig giver video- og lydoptagelserne mig mulighed for koncentreret analyse så at sige ’på ordene’ – præcis den

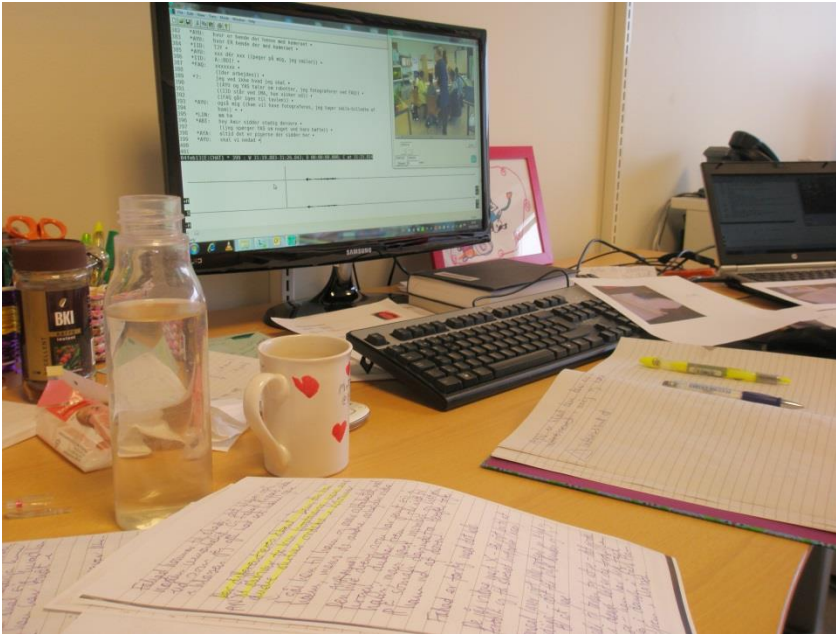
kombination, som står centralt i en lingvistisk etnografisk analyse.

ANALYTISKE BEVÆGELSER PÅ TVÆRS AF MATERIALET

Netop samspillet mellem forskellige typer empirisk materiale har været genstand for diskussion blandt fortalere for og modstandere af lingvistisk etnografi. Som sociolingvist synes Rampton at argumentere for, at der kan rejses stærkere videnskrav på baggrund af analyser af interaktion end med afsæt i feltnoter (Rampton et al 2004:6); som sociolog argumenterer Hammersley snarere for det modsatte (Hammersley 2007; se også Creese 2010:142). Creese foreslår alternativt, at det netop er samspillet mellem forskellige typer empirisk materiale, der er perspektivrigt: "However, I would argue that it is the very balance of these data methods which defines linguistic ethnography" (Creese 2010:143). Hvor 'datametoder' hos Creese primært refererer til feltnoter og udskrifter af interaktion, føjer jeg til dette et væsentligt visuelt element i form af fotos og videoptagelser. Denne betoning af det visuelle betyder ikke, at jeg definerer mit forskningsprojekt som visuel antropologi eller finder anledning til at lancere en 'visuel etnografisk lingvistik'; det ville være udtryk for den type "re-branding and relaunching", som Hammersley advarer mod i sin kritik af lingvistisk etnografi (jf. kapitel 4). Som Creese mener jeg, at den lingvistisk etnografiske analyse opstår i det krydsfelt, hvor forskellige typer empirisk materiale mødes og får mulighed for både at supplere, komplementere og modsige hinanden.

Mens en teoretisk informeret værdisætning af dette krydsfelt kan siges at have været retningsgivende for min planlægning af produktionen af det empiriske materiale, er det først undervejs i den analytiske bearbejdning af materialet, at det analytiske potentiale i krydsperspektivering for alvor træder frem. I min første bearbejdning gennemlæser jeg feltnoter og tekster, gennemlytter interviews og gennemser fotos og videoptagelser, og jeg foretager de første tværlæsninger af materialet. Gennem disse tværlæsninger står det efterhånden klart, hvordan de forskellige typer empirisk materiale inviterer til og muliggør forskellige analytiske greb. Fotografierne træder i karakter som andet og mere end illustrative øjeblikbilleder; de fungerer som den nødvendige mulighed for at zoome ind på ansigtsudtryk, artefakter og tekster, som videoptagelser eller feltnoter vækker min interesse for, men som jeg hverken kan komme tæt nok på i feltnoternes subjektive her-og-nu-beskrivelser eller på videoptagelsens vidvinklede overblikbillede. Den fastholdelse og forstørrelse af eksempelvis tekst på tavle, i bøger eller i børnenes skrivehæfter, som fotografierne giver mulighed for, har således afgørende betydning for mine muligheder for at forholde mig analytisk til de sproglige ressourcer, der bringes i anvendelse i og omkring sprogundervisningen.

Nogle gange oplever jeg kontinuitet på tværs af de forskellige typer af empirisk materiale; det gælder fx, når jeg forfølger en bestemt metalingvistisk episode på tværs af fotos, video og feltnoter, og hvor krydsperspektivering således virker konsoliderende og nuancerende. I andre tilfælde oplever jeg diskontinuitet eller dissonans. Der kan være forhold, som fanges af videokameraet, men ikke afspejles i feltnoterne, eller der kan være forhold, som jeg med afsæt i feltnoterne forstår på én måde, som imidlertid kompliceres eller modsiges af fotos eller videoptagelser. Dette komplekse samspil træder tydeligt frem, da jeg går i gang med den egentlige transskription af (dele af) videomaterialet – en intens multimodal proces, hvor jeg sammenholder videoptagelser og den løbende transskription heraf med tilhørende fotos, feltnoter og tekster og med gul overstregningstusch markerer de forhold i feltnoterne, som videoptagelserne ikke fanger.



Et multimodalt empirisk materiale kalder på en multimodal analysestrategi

I denne kritiske analytiske fase har den første indkredsning af temaer til nærmere analyse fundet sted – i en refleksiv vekselvirkning mellem produktion af empirisk materiale, teoretisk fordybelse og behandling og analyse og fortolkning af det empiriske materiale.

Oversættelse

Et andet analytisk skred finder sted, da jeg indleder samarbejdet med mine sparringspartnere lidle Abdi-Rahman (somali), Narges Ghandchi (dari og pashto) og Shahla Mohammadi (arabisk), som har hjulpet mig med at skabe mening i materialet fra modersmålsundervisningen. Mens jeg ikke har oversat fra engelsk til dansk, hverken i udskrifter eller citater, er oversættelserne fra arabisk, dari, pashto og somali til dansk lavet i samarbejde med lidle, Narges og Shahla. De tre har et højt niveau i de respektive sprog til fælles, men bringer herudover forskellige baggrunde og forudsætninger ind i samarbejdet som henholdsvis fungerende 'tosproget lærer' i Aarhus Kommune, kandidat i sprogpsykologi med forskningsmæssig indsigt i modersmålsundervisning og kandidat i lingvistik med praktisk erfaring med modersmålsundervisning. Desuden har rammerne for samarbejdet været forskellige; for lidle og Narges har det skullet håndteres sideløbende med anden beskæftigelse, mens det for Shahla primært har været en integreret del af et længerevarende praktikophold i VIA University College. Uanset disse forskelle har samarbejdet med både lidle, Narges og Shahla haft en karakter, der rækker væsentligt ud over oversættelse og langt ind i analyseprocessen. Vi har naturligt fokuseret på sproglige detaljer, men ligeledes på deres indlejring i større sociolingvistiske, kulturelle, politiske og religiøse værdisystemer. lidle, Shahla og Narges har haft adgang til videooptagelser, fotos og tekster og har kunnet orienteret sig både bredt og i specifikke nedslag i form af metalingvistiske episoder, som jeg har udpeget. Vi har typisk først set videooptagelsen sammen og herefter arbejdet videre hver for sig for så igen at mødes og arbejde videre i fællesskab, nogle gange med adskillige gentagelser af denne cyklus, og gennem dette samarbejde bid-for-bid har såvel udskrifter og vignetter (se næste afsnit) som analyser gradvist taget form.

Arbejds papiret herunder giver et indblik i denne betydnings skabende proces. Papiret hører til i den sidste fase af samarbejdet med Shahla omkring en metalingvistisk episode fra arabiskundervisningen. Forud går en længere proces, hvor vi gentagne gange har arbejdet sammen og hver for sig og gradvist har kvalificeret udskriften og vores forståelse af den pågældende metalingvistiske episode. På papiret har jeg med blå kuglepen noteret iagttagelser fra vores snak på et print af en foreløbig analyse, som efterfølgende revideres endnu engang:

med de andre børn de arabiske ord efter Hawra. Så arbejdes der med at sammensætte stavelser til ord, eksempelvis { = + }. Da de kommer til stavelser {du}, markerer flere børn ivrigt, men Hawra tysser på dem og sætter sig på bordkanten ved Said og giver ham muligheden for at gøre {du} til et helt ord. Said finder imidlertid ikke på noget, og det gentager sig kort efter, hvor Hawra ihærdigt forsøger at få ham til at benævne det bogstav, som {boom} slutter med, nemlig { }. Det gentager sig med ordene {bab} og {nar}. Bagefter klistrer Hawra papkort med stavelser op på det interaktive whiteboard og inviterer børnene at komme op og skrive til og således selv danne ord. Efterfølgende er det tid til at tage skrivehæfterne og skrive ordene på whiteboardet. Said har ikke noget skrivehæfte og sidder først og ser sig omkring. Så kommer Hawra med et skrivehæfte til ham og sætter sig igen på bordkanten:

6.5 Prøv, hobibi

1	Hawra:	tī3ruf tiktīb elkālīmaat walla aktīb lak ayahum
2	☺	kan du skrive ordene selv eller skal jeg skrive dem for dig
3	Hawra:	tiktīb mathal hon (x.x) shuf // tiktīb noo:n (.) noo:r
4	☺	du skriver for eksempel her (x.x) se // du skriver noan(.) noor
5	Hawra:	fīk tiktīb fayhā // hawāl
6	☺	kan du skrive det efter // prøv
7	☺	
8	Hawra:	tiktīb na: no:r
9	☺	du skriver
10	Hawra:	tiktīb boo: boom naa dar zad boom
11	☺	du skriver ug ugle [] mer [] līd [] hjeem [] ugle
12	Hawra:	jerrīb tiktībha zen?

Handwritten notes in blue ink include: "sejst på", "deres (skrivet)", "liba/pal", "stedet", "her → liba/pal.", "ihna", and "tehdii".

Lag-på-lag analyse – gradvis sproglig og analytisk præcisering

Hvor den første indkredning af temaer til nærmere analyse er tæt knyttet til de første tværlæsninger på tværs af typer af empirisk materiale, har læsningerne på tværs af sprog sammen med lidle, Shahla og Narges bidraget afgørende til den endelige udvælgelse af analysetemaerne i afhandlingen. Jeg skylder lidle, Shahla og Narges en varm tak for deres uvurderlige indsats i denne proces, omend ansvaret for udvælgelse, analyse og fremstilling heraf naturligvis alene påhviler mig.

Enhver oversættelse er udtryk for selektion og fortolkning, men oversættelsen har rejst forskellige spørgsmål for de forskellige sprog. Mens man i Somalia i 1972 vedtog at basere det somaliske skriftsprog på en somalisk udgave af det latinske alfabet, skrives arabisk, dari og pashto officielt med forskellige variationer over arabisk skrift. Blandt de grundlæggende forskelle mellem det latinske og det arabiske skriftsystem er *direktionalitet*: arabisk, dari og pashto skrives fra højre mod venstre, mens dansk og somali skrives fra venstre mod højre. Hvor udsagn og ord på somali således uden videre kan gengives med det samme latinske alfabet, som det danske sprog skrives med, betyder forskellene mellem det latinske alfabet og skriftsystemerne på arabisk, dari og pashto, at jeg har måttet vælge mellem at gengive arabisk, dari og pashto gennem de respektive skriftsystemer eller i translittereret form. Jeg har af flere grunde valgt i udstrakt grad at translitterere. Dette valg er truffet med henvisning til en overordnet ambition om at lave udskrifter, der indbyder til at blive læst, men skal også ses i lyset af de praktiske vanskeligheder, der er forbundet med at håndtere skriftsystemer med forskellige direktionaliteter i samme tekstbehandlingsdokument – en på overfladen lavpraktisk udfordring, som imidlertid afspejler stærke underliggende magtstrukturer. Nicholas John beskriver, hvordan det engelske sprog ikke alene er dominerende på internettet; det latinske alfabet er "hard-wired into its very architecture" (John 2013:323). Internettet i særdeleshed og computermedieret kommunikation i almindelighed er således præget af, at den bagvedliggende teknologiske infrastruktur har en stærk

indbygget bias, der privilegerer det latinske alfabet og udgrænser brugen af – og brugerne af – ikke-alfabetiske skriftsystemer og skrift med højre-venstre direktionalitet (jf. John 2013).

For såvel arabisk som dari og pashto findes der en række konkurrerende translitterationssystemer. Mit valg af translitterationssystem for de enkelte sprog er truffet i tæt dialog med mine sparringspartnere. Jeg hævder i ingen af tilfældene at have fundet den optimale løsning; min udvælgelse udgør ét valg blandt flere mulige, og der er både fordele og ulemper knyttet til alle tre valg. For arabisk har vi valgt at anvende den såkaldte ACA-translitteration (Elmahdy et al 2011). ACA-translitterationssystemet bygger på det arabiske chatafbabet, også kendt som arabish, araby eller arabizi. Udviklingen af chatafbabet udspringer af de teknologiske udfordringer med at skrive smidigt og effektivt på arabisk i computermedieret kommunikation og er karakteriseret ved, at arabiske lyde, der ikke modsvares af latinske bogstaver, repræsenteres ved hjælp af tal, der grafisk minder om det arabiske bogstavtegn; ξ gengives eksempelvis som 3, ζ som 7 og ϕ som 2. Chatafbabet finder bred anvendelse blandt især yngre arabisktalende over hele verden og har bredt sig fra computermedieret kommunikation til håndskrift og reklamer (jf. Yaghan 2008), og denne praksis bygger ACA-translitterationssystemet videre på. Der er tale om en enkel, effektiv og læsevenlig gengivelse af arabisk tale med høj grad af præcision uafhængig af hvilken form for arabisk, der gengives (jf. Lawson 2010). Når det gælder dari og pashto, er vores valg faldet på de såkaldte BGN/PCGN romaniseringsystemer, der er den vedtagne officielle standard for *United States Board on Geographic Names* (BGN) og *Permanent Committee on Geographical Names for British Official Use* (PCGN). I modsætning til ACA-translitterationen er der tale om traditionelle translitterationssystemer, hvor lyde på dari og pashto, der ikke findes i det latinske alfabet, repræsenteres ved hjælp af diakritiske tegn. Der er tale om gennemskuelige og sammenlignelige standarder, der skaber sammenhæng i translitterationen af dari og pashto, men samtidig giver mulighed for at gengive tale på begge sprog præcist. Translitterationskonventioner for arabisk, dari og pashto findes i bilag 12, 13 og 14.

REPRÆSENTATIONELLE TIL- OG FRAVALG

Valget af translitterationssystemer er blot ét af de repræsentationelle til- og fravalg, som må træffes i bevægelsen fra produktion af empirisk materiale til produktion af en afhandling, og disse valg vender jeg mig afslutningsvis mod. Som lingvistisk etnografisk tekst indtager det empiriske materiale en central placering i min afhandling; både i min beskrivelse af produktionen af det, men også gennem analyserne, hvor det lægger beslag på et betydeligt rum. Det empiriske materiale optræder typisk i form af udskrifter af video- og lydoptagelser eller som vignetter baseret på feltnoter, men også i form af fotos, skitser og diverse tekster fra undervisningen eller med tilknytning hertil.

To primære fremtrædelsesformer

Mens Blackledge og Creese beskriver, hvordan fotos har bidraget til at forme argumenterne i deres analyser (Blackledge & Creese 2010:76), men ikke lader disse fotos optræde i den forskningsmæssige formidling af analyserne, har jeg i tråd med opfattelsen af sprogundervisning som iboende multimodal valgt at give både fotos og andet visuelt materiale plads i afhandlingens analyser. Herudover har det empiriske materiale to primære fremtrædelsesformer i afhandlingen: som udskrift af interaktion og i form af vignetter. Udskrifterne af interaktion er udarbejdet på baggrund af enten lyd- eller videooptagelser, mens vignetterne er skrevet med afsæt i mine feltnoter. Der er ikke nødvendigvis tale

om direkte afskrift af de oprindelige feltnoter; feltnoterne har snarere dannet grundlag for en strategisk rekonstruktion, som ligeledes er informeret af gennemsyn af fotos og videooptagelser. Men [6.1 I have a videocamera](#) i dette kapitel udgør et eksempel på en udskrift, så vi i afhandlingens indledende kapitel med [1.1 Jeg har ingenting i skolen](#) et eksempel på en vignette.

Udskrifter og vignetter tilbyder således to formater for fremstilling af metalingvistiske episoder. Min beslutning om, hvorvidt en konkret metalingvistisk episode skal fremstilles i det ene eller det andet format, er båret af overvejelser om, hvordan den analytiske pointe knyttet til episoden bedst lader sig formidle. Kalder analysen på det detaljerede og fokuserede blik, som en udskrift kan give, eller er der snarere behov for den mere kontekstrige beskrivelse, som vignetten tilbyder? Desuden har tekniske forhold i nogle tilfælde haft indflydelse på beslutningen, idet forhold som lyd kvalitet, omfang og karakter af baggrundsstøj og kameravinkel kan have betydning for, hvilket fremstillingsformat det har været muligt og meningsfuldt at vælge. Endelig har materialets heteroglossiske karakter spillet en rolle i form af praktiske begrænsninger på hvad, hvordan og hvor meget det har været muligt at oversætte kvalificeret inden for den givne tidsmæssige og økonomiske ramme.

Alle metalingvistiske episoder – udskrifter såvel som vignetter – optræder i afhandlingen på en lyseblå baggrund, som adskiller dem grafisk fra den løbende tekst. De er nummereret efter kapitelnummer samt kronologisk i forhold til den rækkefølge, de optræder i i kapitlet, og desuden har jeg givet hver metalingvistisk episode en overskrift, der på impressionistisk vis henviser til episodens tematiske indhold.

Udskrifter af interaktion

Transskription af interaktion er en omstridt akademisk genre. At udskrive er en kompleks tekstliggørelsesproces, hvorigennem talesprog skriftliggøres, og denne transformationsproces indebærer uvægerligt reduktion og selektion. Selv den mest detaljerede udskrift af en lyd- eller videooptagelse af en given situation er en endimensionel repræsentation af et mangefacetteret fænomen. Udskrifter har en tendens til at privilegere det talte sprog og at udgrænse kropslig og anden ikke-verbalsproglig udfoldelse, ligesom materialitetens indflydelse på og interaktion med det talte sprog vanskeligt lader sig tekstliggøre i en udskrift. Transskription er således ikke at forstå som objektiv afbildning, men derimod som en subjektiv selektionsproces. Mary Bucholtz beskriver det at transskribere som en sociokulturelt indlejret (meta)lingvistisk praksis (Bucholtz 2007) og produktet – udskriften – som en magtfuld repræsentationsform, både i og uden for forskersamfundet (Bucholtz 2000). Til en reflektiv forskningspraksis hører således refleksioner over og eksplicitering af de valg, der knytter sig til den valgte transskriptionspraksis.

Mine udskrifter af video- og lydoptagelser i afhandlingen er transskriberet med inspiration fra konversationsanalytiske transskriptionskonventioner (oversigt over anvendte transskriptionskonventioner findes i bilag 15). Udskrifterne følger konversationsanalytiske grundprincipper, men har ikke nødvendigvis den gennemgående detaljeringsgrad, der kendetegner mange konversationsanalytiske udskrifter. I henhold til de konversationsanalytiske grundprincipper bestræber jeg mig i udskrifterne på at gengive det, jeg hører deltagerne (og mig selv) sige snarere end det, jeg mener, de kunne eller burde have sagt (jf. Steensig 2010:306), og jeg gør ingen forsøg på at udviske talesprogstræk som tøven og genstarter. Jeg markerer i udskrifterne talens omtrentlige forløb i

tid ved at angive overlappende tale, længere pauser og hurtig og langsom tale, ligesom jeg markerer særlige forhold ved talens kvalitet såsom høj og lav tale, smilestemme og syngende tale. Jeg anvender almindelig ortografi snarere end ortografisk transskription, og jeg anvender ikke systematisk ortografisk modificerede former til at markere sproglig variation i form af andetsprogspræg eller spor af aarhusiansk. Når jeg for at fremhæve analytiske pointer foretager strategisk ortografisk transskription af enkeltord eller udtryk, anvender jeg den forenkede udgave af den internationale lydskrift IPA, som findes i *Den Danske Ordbogs* udtaleangivelser. Jeg bestræber mig på at angive ikke-verbalsproglige forhold som blikretning, gestik og øvrige bevægelser så vidt muligt og i det omfang, jeg har skønnet det hensigtsmæssigt og meningsfuldt i forhold til analysen. Som det er gængs konversationsanalytisk praksis, er de enkelte linjer i udskriften nummereret fortløbende – ikke i et forsøg på at kvantificere eller mekanisere det interaktionelle forløb, men for at kunne henvise præcist og smidigt til udskrifterne i analyserne. Hvad udpegningen af talere (eller på anden måde handlende) angår, angiver jeg i margenen talerens navn (i form af pseudonymer for alle andre end mig selv), og af hensyn til læsevenligheden angiver jeg hele navne frem for forkortelser for navne eller generiske identitetsmarkører som 'lærer' eller 'elev'.

Resultatet er udskrifter, som set med strengt konversationsanalytiske øjne kan forekomme grovkornede, men som samtidig fra en antropologisk eller sociologisk synsvinkel kan forekomme unødvendigt detaljerede. Jeg har bestræbt mig på at ramme en detaljeringsgrad, der matcher det niveau, jeg ønsker at analysere og konkludere på, og den valgte balance repræsenterer mit bud på et lingvistisk etnografisk udskriftsformat, der er velegnet til at belyse mine forskningsspørgsmål. Overordnet har det som tidligere nævnt været min ambition at lave udskrifter, som læseren har lyst til og udbytte af at læse. Udskrifterne må således ikke være så detaljerede, at læsningen vanskelig- eller umuliggøres, men heller ikke så lidt detaljerede, at læsningen af dem overflødiggøres eller ligegyldiggøres. Det gælder også, når det gælder repræsentationen af andre sprog end dansk, hvilket jeg vender mig mod i det følgende.

Markering af sproglige grænser

Enhver afhandling rummer sproglige valg – ikke mindst en afhandling, der handler om flersprogethed, og hvor flersprogethed læses med et poststrukturalistisk blik, der er særdeles følsomt for opfindelse af, investering i og grænsedragning mellem sprog. Jeg har valgt at skrive på dansk – velvidende, at dette valg er ensbetydende med en kraftig indsnævring af den potentielle læserkreds, når det gælder det internationale forskersamfund. Denne indsnævring ledsages imidlertid af en potentiel udvidelse af den danskkyndige læserkreds ud over forskersamfundet. Mens jeg anerkender vigtigheden af at nå et internationalt publikum gennem engelsksproget formidling af dansk forskning – også af andre og mere vægtige grunde end personlig og institutionel meritering – finder jeg det ligeledes vigtigt, at dansk forskning også formidles på dansk. Mit valg af dansk som afhandlingens primære sprog skal ses i dette institutions- og forskningspolitiske lys.

Udskrifterne aktualiserer ligeledes en række sproglige valg. Jeg har valgt at følge Blackledge og Creeses brud med gængs sociolingvistisk praksis og undlade at foretage markeringer af sproggrænser i udskrifterne, hvilket de forklarer og begrundes som følger:

”Throughout the book, we present multilingual extracts from a mass of interactional data, choosing not to follow usual multilingual transcription conventions, which represent one language in ‘bold’, another language in ‘normal font’ and yet another in ‘underlined’. Instead, our transcription avoids creating boundaries between languages by marking them as different. This is in keeping with arguments about translanguaging and heteroglossia, which emerge from the data and view the participants engaged in using linguistic resources to make meaning in ways that do not always recognize language boundaries”
(Blackledge & Creese 2010:76)

Som det fremgår af eksemplet herunder, er der ikke tale om et radikalt brud. Der optræder stadig tekst, som er genkendelig som henholdsvis ‘engelsk’ og ‘kinesisk’, og oversættelse til engelsk er ikke overflødiggjort, men snarere smidiggjort og placeret i tuborgklammer umiddelbart efter den oversatte tale (Blackledge & Creese 2010:159):

Example 7.14

S: 不好玩。 {it was no fun.}
T: 为什么不好玩? {why was it no fun?}
Liu: 只有一个兔子在那儿弄药。 {there's only one rabbit making remedies.}
Ss: [laugh]
T: [laughs] 只有一个兔子 {only one rabbit}, 还有一个砍树的人 {and a person who cuts the tree}, 对吧 {right?}, a man who cuts the tree
Yang: there's no tree on the moon [laughs]
(classroom audio-recording, Mandarin school)

Som Blackledge og Creese har jeg valgt ikke at markere distinktioner mellem sprog grafisk, fx ved brug af farver eller fonte og i stedet skrive al tale ud i ét, uanset hvilket sprog talen kan associeres med og uden at markere i marginen, at der er tale om et navngivet sprog x. Når jeg skønner, at noget ikke er dansk (eller engelsk), og at det lader sig oversætte, foregår denne oversættelse i den efterfølgende linje. Oversættelseslinjen er i marginen markeret med det kinesiske tegn 说 (shuō), hvis betydning beskrives herunder:

The Chinese character 说 / 说 (shuō) means to *speak* or to *say*. It is based on the radical 言 / 讠 (yán) which means *words* or *speak*. Besides the radical, 说 / 说 is also composed of the character 兑 (duì), which can mean *exchange*. So the character 说 / 说 can be interpreted as *exchange of words*. The character 说 / 说 also has a second pronunciation and meaning– shuì, meaning to *persuade politically*.
(http://mandarin.about.com/od/characters/a/chinese_character_profile_shuo_speak.htm)

Som det fremgår, betyder tegnet 说 ‘at tale’, men rummer desuden medbetydningerne ‘udveksle’ og ‘overtale’. Jeg har valgt tegnet 说 som en symbolisering af de valg, der ikke alene ligger i selve oversættelsen, men også i udvælgelsen af, hvad der skal oversættes for på den måde at markere, hvordan transskription og oversættelse må ses som udtryk for forskerens aktive og subjektive valg og som et led i den samlede argumentation, som afhandlingen præsenterer.

AFRUNDING

I dette kapitel har jeg foretaget en omfattende kaleidoskopisk belysning af det empiriske materiale og produktionen heraf gennem mit feltarbejde på Søndervangskolen. Jeg har kontinuerligt understreget, hvordan det empiriske materiale er produceret af mig som forsker i samspil med deltagerne i felten. Hverken feltnoter, fotos, lyd- og videooptagelser eller interviews er at betragte som objektive gengivelser af faktisk virkelighed, men afspejler mit subjektive og selektive blik. Derfor har jeg løbende

beskrevet og reflekteret over min rolle, såvel i produktionen af det empiriske materiale som i analyse og formidling heraf. Mit empiriske materiale er ikke 'komplet' – det er intet empirisk materiale. Uagtet de mulige huller og begrænsninger er det min vurdering, at det empiriske materiale udgør et velegnet og perspektivrigt grundlag for mine analyser af værditilskrivning til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. Dem tager jeg fat på i næste kapitel, hvor jeg placerer mig selv i denne værditilskrivning og sætter fokus på sprogvalg og sproglig ekspertise i forbindelse med forskerpositionering i en flersproget felt.



Hvilket sprog taler en atypisk voksen?

Forskerpositionering og sproglige hierarkier i en flersproget felt

I kapitel 6 beskrev jeg afhandlingens empiriske materiale som gennemført heteroglossisk. I dette kapitel sætter jeg fokus på denne flersprogethed og ikke mindst på min egen positionering i relation hertil. Kapitlets titel henviser til et spørgsmål, som jeg tidligt i feltarbejdet stillede mig selv i mine feltnoter: *Hvilket sprog taler en atypisk voksen?* Spørgsmålet afspejler et oplevet dilemma i en specifik feltsituation, men rejser samtidig mere grundlæggende spørgsmål om sprog, repræsentation og erkendelse i en flersproget felt.

I kapitlet redegør jeg indledningsvis for den velkendthed med og i felten, som i kraft af min tidligere interaktion med felten gennem *Tegn på sprog* har udgjort et grundvilkår i min forskningsproces og beskriver, hvordan denne velkendthed har været med til at forme min formelle og reelle adgang til felten. Herefter vender jeg mig mod feltens flersprogethed og beskriver de skiftende sproglige hierarkier i modersmålsundervisning og anden sprogundervisning og den løbende forhandling heraf – og ikke mindst min egen involvering i disse forhandlinger. På denne baggrund redegør jeg for min tilstræbte forskerrolle som 'atypisk voksen' med et særligt fokus på den atypiske voksens sproglige profil og praksis, og jeg fremskriver en atypisk stærk investering i sprog som et markant aspekt ved min forskerposition. Denne investering udgør en platform for min udforskning af sprog og sproglig praksis, men må samtidig tænkes med i mine analyser af, hvordan der tilskrives værdi til sprog og sproglig praksis.

VELKENDTHED SOM GRUNDVILKÅR

Da mit feltarbejde på Søndervangskolen begynder i sommeren 2010, ankommer jeg til felten som yngre kvinde, der er uddannet lingvist, ansat i VIA University College og ph.d.-studerende ved Aarhus Universitet. Jeg kommer som dansktalende og relativt dansk udseende, og jeg kommer med videokamera, stativ, fotografiapparat og min blå bog til feltnoter. Og jeg kommer ikke mindst som den forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog*, der på det tidspunkt gennem to år er kommet jævnlige på skolen. Jeg kommer således på flere niveauer og måder til en felt, som kan siges at være velkendt for mig. Det gælder for den danske folkeskole, som jeg kender til på et personligt plan som borger i Danmark, der selv har gået i folkeskolen og nu er forælder til et skolebarn, og i kraft af mine

professionelle erfaringer med undervisning i læreruddannelsen, med efter- og videreuddannelse af pædagoger og lærere og med forsknings- og udviklingsarbejde i dagtilbud og skoler. Velkendtheden knytter sig helt specifikt til den konkrete skole, Søndervangskolen. Den 2. klasse, som er ph.d.-projektets empiriske omdrejningspunkt, har siden børnenes skolestart i august 2008 medvirket i forskningsprojektet *Tegn på sprog*, hvor jeg som en af fem forskningsmedarbejdere er tilknyttet skolen og klassen og som sådan med jævne mellemrum har gennemført strukturerede forskningsaktiviteter i klassens dansktimer på individ-, gruppe- og klasseniveau og desuden samarbejdet med klassens lærere og pædagog om at planlægge, analysere og evaluere to årlige undervisningsforløb i dansk, som gennemføres af lærerne (se Laursen 2013a eller Daugaard & Laursen 2012 for en nærmere beskrivelse). I denne rolle er jeg siden august 2008 jævnligt kommet på skolen, og da feltarbejdet begynder, er jeg således et kendt ansigt på lærerværelset, på kontoret og på gangene i den del af skolen, hvor de yngste klasser holder til, og jeg er særdeles velkendt af både børn og voksne i 2. klasse.

Velkendthed i felten og i forhold til feltet er på ingen måde et ukendt fænomen i forskning med udspring i professionshøjskoler. Professionshøjskolerne kan siges at have et iboende interesseret forhold til den virkelighed, de undersøger forskningsmæssigt, fordi professionshøjskolerne uddanner de professionelle, der varetager den professionelle praksis, som forskningen retter sig mod. Gulløv og Højlund begrebsliggør en sådan velkendthed som *den professionelle forudsætning* og knytter begrebet til udforskning af velkendt praksis af forskere med grundigt professionskendskab (Gulløv & Højlund 2003:95). De påpeger, at den professionelle forudsætning på den ene side kan give adgang og legitimitet, men også kan medføre vanskeligheder i forhold til at etablere den nødvendige analytiske distance. Min umiddelbare velkendthed med og i felten udgør således et forhold, som jeg har måttet medtænke i forskningsprocessen; ikke alene i form af mere eller mindre rituelle refleksioner i et metodeafsnit, men snarere som et grundvilkår, som jeg løbende har måttet forholde mig til. Samtidig ser jeg på den anden side ingen grund til at særliggøre min velkendthed med og i felten eller at overdramatisere dens mulige betydning (jf. kapitel 5). Velkendtheden må – præcis som andre relevante forhold – reflekteres gennem forskningsprocessen, og den må inddrages og ekspliciteres i analysearbejdet, når den viser sig relevant. Det gælder oplagt for min adgang til felten, som jeg vender mig mod i det følgende.

MEDIERET ADGANG TIL FELTEN – AT ANKOMME FOR ANDEN GANG

Idet forskningsaktiviteterne i ph.d.-projektet er indlejret i aktuelt syv års tilstedeværelse på Søndervangskolen, er den reelle adgang til felten etableret længe før feltarbejdets begyndelse og medieret gennem *Tegn på sprog*. Da min første kontakt til Søndervangskolen blev skabt i 2008, var det med *Tegn på sprog* og Aarhus Kommune i ryggen – både i symbolsk forstand og helt konkret i form af forskningslederen i *Tegn på sprog* og den ansvarlige kommunale konsulent ved min side til de første møder med ledelse og personale på skolen. Da jeg senere møder børnene i 2. klasse for første gang, er det med børnehaveklasselederne ved min side som mediatorer i forhold til at etablere relationer til børnene, som igen sammen med personalet fungerer som mediatorer i det efterfølgende møde med børnenes forældre. Jeg kan således siges at have to sæt ankomsterfaringer til felten: De første ankomsterfaringer ved starten af *Tegn på sprog* i august 2008 og de ankomsterfaringer, som knytter sig til starten på feltarbejdet i sommeren 2010. Men hvor den anden ankomst til felten markerer en vigtig ny begyndelse for mig som forsker under uddannelse, er det ikke nødvendigvis tilfældet for børn og

voksne i felten. Det fremgår af det nedenstående uddrag fra de allerførste sider af mine feltnoter:

7.1 Skal vi have Tegn på sprog?

[fra feltnoter]

Da jeg kommer ind af døren til klassen, bliver jeg løbet i møde af tre af pigerne fra klassen og får et stort kram. Ayaan spørger ivrigt, om det er rigtigt, at jeg skal med til somalisk, og om jeg ved, at det ikke duer i næste uge, hvor der ikke er modersmål, fordi der skal være talentkonkurrence på skolen. En af drengene spørger, om vi skal have *Tegn på sprog*, og jeg siger, at jeg bare er på besøg i dag. Viktoria spørger to gange i løbet af formiddagen, hvornår de skal ud og lave noget med mig.

Børnenes reaktioner – kropslige såvel som sproglige – peger snarere på genkendelse, fortsættelse og rutine end på brud og ny start. Jeg er en velkendt person med en velkendt rolle og funktion, og børnene forventer, at de skal ”ud og lave noget med mig”, sådan som det jævnligt er tilfældet i *Tegn på sprog*. Velkendtheden knytter sig imidlertid primært til 2. classes danskundervisning, som er i fokus i *Tegn på sprog*. Jeg har ikke tidligere deltaget i klassens engelsktimer, og mens jeg har været med i en enkelt afghansktime og en enkelt somalitime i 0. klasse i *Tegn på sprog*-regi, har jeg ikke deltaget i modersmålsundervisningen i arabisk, dari, pashto og somali, som den finder sted i 2. klasse. Modersmålslærerne Emal, Hawra og lidle kender jeg overfladisk fra lærværelset, korte møder på gangen og fra enkelte timer, hvor de har været med i danskundervisningen, men ikke som modersmålslærere. Endelig møder jeg i modersmålsundervisningen ud over børnene i 2. klasse en række andre børn fra 0., 1. og 3. klasse, som jeg ikke kender i forvejen, og som – i det omfang de genkender mig – formentlig primært kender mig overfladisk som hende, der kommer i 2. klasse med videokamera.

Ved feltarbejdets start arbejder jeg således på én og samme tid på at etablere relationer og en position i forhold til de ’nye’ børn, som jeg endnu ikke kender, og samtidig i en vis udstrækning på at ændre den position, som de ’gamle’ børn tilskriver mig på baggrund af vores forhåndskendskab til hinanden gennem *Tegn på sprog*. I modersmålstimerne er børnene fra 0., 1. og 3. klasse, som jeg ikke kender i forvejen, umiddelbart mere interesserede i videokameraet end i mig, og ofte påtager børnene fra 2. klasse sig ansvaret for at forklare, hvem jeg er, og hvad jeg laver – typisk med henvisning til *Tegn på sprog*. Herved tilføjes et nyt lag af mediering til den i forvejen medierede adgang til felten; denne gang i form af, at de ’gamle’ børn i 2. klasse påtager sig rollen som mediatorer i forhold til de øvrige børn. Medieringen fortsætter, når der indimellem kommer et barn til modersmålsundervisning, som jeg ikke tidligere har mødt, eller hvis der er gæster i form af en storebror, en far eller lærerstuderende i praktik. Gennem min forudgående interaktion med felten er der således etableret en grundlæggende tillid og fortrolighed mellem mig og børn og voksne i 2. klasse, som udgør et stærkt fundament for den fortsatte udvikling af roller og relationer. Denne tillid og fortrolighed kommer eksempelvis til udtryk ved, at børnene – både nye og gamle – ugenert lader mig se og fotografere det, de skriver og tegner, og at de beredvilligt fortæller mig om sprog og sprogundervisning; både når jeg spørger og på eget initiativ. Denne mulighed for at komme tæt på – både i fysisk og overført forstand – har afgørende betydning for min mulighed for at forfølge mine forskningsspørgsmål og undersøge, hvordan sproglige ressourcer bringes i anvendelse, og hvordan der tilskrives værdi til sprog og sproglig praksis.

FORMEL ADGANG TIL FELTEN

Min forudgående interaktion med felten har ikke alene haft stor betydning for min reelle adgang til

feltet, men også for den formelle adgang, som det på mange måder har været gnidningsløst at etablere. Skolens ledelse har fra min første henvendelse vist interesse for ph.d.-projektet, ligesom Emal, Hawra og lidle fra starten har været åbne og imødekommende og hverken før eller under feltarbejdet har givet udtryk for reservationer eller skepsis i forhold til min – og videokameraets – tilstedeværelse i modersmålsundervisningen.

Procedurer omkring information og samtykke er aftalt i samråd med skoleledelsen. Emal, Hawra og lidle bliver informeret om projektet mundtligt og skriftligt ved et særskilt møde i august 2010, hvor vi sammen tager stilling til den videre proces. På opfordring fra skoleledelse og modersmålslærere foregår informationen herfra ved, at modersmålslærerne udfærdiger et informationsbrev til forældrene til de børn, der deltager i modersmålsundervisning. Brevene udarbejdes af de enkelte lærere på både dansk og det respektive sprog, og der er – igen på skoleledelse og modersmålslæreres opfordring – tale om korte og overordnede tekster, der præsenterer mig og mit projekt og lægger vægt på, at jeg i forvejen er kendt på skolen fra *Tegn på sprog*. Der er således tale om informeret samtykke fra forældrene til de børn, der deltager i den relevante modersmålsundervisning, mens børnene selv ikke formelt er blevet givet mulighed for at tage stilling til, hvorvidt de ønsker at deltage i projektet, ligesom det er forældrene, der har givet skriftlig tilladelse til anvendelse af det empiriske materiale til forskningsformidling. I afhandlingen anvender jeg – ligeledes i henhold til aftale – pseudonymer for alle børn og voksne, mens skolens navn ikke er pseudonymiseret.

Min fremgangsmåde, hvor jeg først henvender mig til skoleledelsen, så til lærerne og gennem lærerne til børnenes forældre, kan opfattes som et udtryk for en traditionel top-down-strategi, der både afspejler og cementerer eksisterende magtstrukturer i skolen som institution (jf. Palludan 2006:192). Det samme gælder det forhold, at jeg har bedt forældrene give samtykke til deltagelse på deres børns vegne. Jeg har ikke eksplicit og på forhånd spurgt hvert enkelt barn om samtykke; i stedet har jeg løbende været opmærksom på, om børnene kropsligt eller sprogligt giver udtryk for modstand mod at blive fotograferet, videooptaget eller på anden måde være i fokus for mit forskningsmæssige blik. Samtidig har jeg bestræbt mig på at svare åbent og imødekommende på børnenes løbende spørgsmål til min tilstedeværelse. Jeg har eksempelvis ladet børnene se, hvad jeg skriver i mine feltnoter eller vist dem nogle af de fotos, jeg har taget, ligesom jeg indimellem har ladet børnene prøve at betjene videokameraet og beredvilligt svaret på deres spørgsmål om, hvis videokamera det er, hvem der har betalt det, hvad jeg må bruge det til, og hvem der skal se videooptagelserne. Som Palludan finder jeg grund til at ”problematisere forestillingen om det frie samtykke i forhold til en etnografisk undersøgelse” (Palludan 2006:191); det gælder ikke mindst i en kontekst som denne, hvor såvel børn som forældres samtykke medieres af skolen som magtfuld samfundsinstitution. Jeg har derfor prioriteret den løbende forhandling med børnene om, hvad min tilstedeværelse indebærer, snarere end at søge hver enkelt barns eksplicite samtykke på forhånd.

SKIFTENDE SPROGLIGE HIERARKIER

Forhandlingerne om min tilstedeværelse må ses i lyset af de skiftende sproglige hierarkier, som knytter sig til sprogundervisningen på tværs af skoleskemaet. Mens jeg jævnligt har i *Tegn på sprog*-regi har deltaget i dansktimerne, siden børnene startede i skole, bevæger jeg mig i engelsktimerne og i modersmålsundervisningen ind i et ukendt terræn. Til denne bevægelse hører væsentlige sproglige

forskelle, som knytter sig til undervisningssproget – og ikke mindst til mit forhold hertil. I dansktimerne er undervisningssproget som udgangspunkt dansk; det sprog, som er klassens og samfundets fælles sprog og det umiddelbart stærkeste sprog for de fleste af de tilstedeværende, både børn og voksne. Elin og jeg kan som 'modersmålstalende' og 'indfødte' voksne danskere – i vores professionelle roller som dansklærer og lingvist – siges at beherske dansk på højt niveau, mens børnene i 2. klasse alle kan opfattes som havende 'dansk som andetsprog'. Som i alle andre klasser i Danmark er der betydelige forskelle på børnenes dansksproglige niveau, men med enkelte undtagelser er børnene født og opvokset i Danmark, og de taler umiddelbart dansk uden tydelige andetsprogstræk.

I engelsktimerne er situationen anderledes. Her er undervisningssproget principielt engelsk; det er et af de grundlæggende principper i det koncept for *Playschool English*, som kommunens forsøg med tidlig engelskundervisning tager afsæt i, og som engelskundervisningen på Søndervangskolen følger (jf. Hørlyck & Eriksen 2011). Der er tale om et absolut grundlæggende skoleengelsk på begynderniveau, som jeg ikke umiddelbart har vanskeligheder ved at følge med i og begå mig på. Klassens dansklærer Elin underviser også 2. klasse i engelsk. Hun er barselsvikar for klassens matematiklærer, der plejer at undervise i engelsk og underviser dette skoleår i engelsk for første gang, og hun siger, at hun ikke føler sig på "fagligt sikker grund" i engelsk på samme måde som i dansk. For børnene gælder det, at det engelske volder udfordringer for en del af dem, mens andre har let ved både at forstå og tale engelsk. Det gælder Ayaan, som tidligere har boet i England, og som taler, læser og skriver både dansk, somali og engelsk ubesværet, og det gælder Abdullahi, som er født og opvokset i Danmark i en somalisk familie, men som intensivt ser engelsksprogede film, hører engelsksproget musik og spiller engelsksprogede computerspil (jf. kapitel 11).

I modersmålsundervisningen er undervisningssproget som udgangspunkt arabisk, dari, pashto eller somali; det sprog, som formodes at være det fælles modersmål for læreren og børnene, og som i en traditionel sprogundervisningsoptik udgør 'målsproget'. Mine sprogkundskaber på de respektive sprog er rudimentære; jeg er i stand til at følge hovedlinjer i undervisningen og indimellem at løse basale læse- og skriveopgaver, men kommunikationen med og til mig foregår på dansk, og jeg er afhængig af hjælp til oversættelse, både mens undervisningen foregår og i særdeleshed i det efterfølgende analysearbejde. Mens jeg således er absolut nybegynder blandt mere sprogligt kompetente børn og voksne, når det gælder arabisk, dari, pashto og somali, transformeres det sproglige hierarki, når det gælder dansk. Her er jeg den eneste 'modersmålstalende', mens både børnene og læreren kan betegnes som 'andetsprogstalende'. Men hvor de fleste børn er født og opvokset i Danmark og taler dansk uden nævneværdigt andetsprogspræg, er ingen af modersmålslærerne født i Danmark, og både Emal, Hawra og lidles dansk bærer tydelige andetsprogspræg.

De skiftende sproglige hierarkier i de forskellige former for sprogundervisning kan tjene til illustration af, hvordan virkelighedens sociolingvistiske landskab sætter traditionelle kategorier som 'modersmål', 'andetsprog' og 'fremmedsprog' under pres. Samtidig peger de skiftende hierarkier på en særlig spænding knyttet til modersmålsundervisning, nemlig det omvendte forhold mellem sproglige kompetencer på modersmålet og dansk hos lærere og elever. Med Blackledge og Creeses formulering:

"Underlying any discussion of linguistic practices in complementary schools is the fact that the teachers are generally more proficient in the community language, whereas students are generally more proficient in English"
(Blackledge & Creese 2010:114)

Omsat til modersmålsundervisning i en dansk sammenhæng peger det på, at modersmålslærerne alt andet lige har stærkere sprogkundskaber på modersmålet end eleverne, mens elevernes danske til gengæld alt andet lige kan betragtes som stærkere end lærernes. Med dette dobbelt omvendte forhold åbnes der for forhandling af, hvad der gælder som sproglig ekspertise og hermed af, hvem der kan indtage den position som sproglig ekspert, der typisk er reserveret til sproglæreren. Det ser vi et eksempel på i den metalingvistiske episode herunder, der stammer fra en daritime med Emal. Holdet arbejder med ugedagenes navne på dari, hvilket foregår på dari og som klasseundervisning under Emals ledelse. Daritimerne er med Martha Mottelsons udtryk tydeligt koreograferet som undervisning (Mottelson 2010) og udspiller sig som et møde med rollekategorierne 'lærer' og 'elev'. Emal leder undervisningen fra sit stående udgangspunkt ved lærerbordet foran tavlen og bevæger sig herfra rundt i lokalet, mens børnene sidder ved et fællesbord midt i lokalet. Emal udfører lærerspecifikke handlinger som at skrive på tavlen og at regulere og vurdere børnenes tale og adfærd og udstikker herved et tydeligt og afgrænset rum for anerkendt elevpraksis (Mottelson 2010:77). Det forhindrer imidlertid ikke Mehran i midlertidigt at forstyrre koreografien:

7.2 Lordag

[fra feltnoter]

Emal har skrevet ugedagenes navne på tavlen på dari. Han beder på skift børnene identificere enkeltbogstavets navne og lyde på dari, at sammensatte lydene til et ord og at oversætte ordet til dansk. Da Emal når til **شنبه**, 'lørdag', udtaler han det danske ord ['lɔɐ̯da]. Mehran retter øjeblikkelig Emal ved omhyggeligt at artikulere en mere standardnær dansk udtale, ['lɔɐ̯da], hvor Emals vokallyd [ɔ] erstattes af [æ]. Emal gentager pligtskyldigt den standardnære form ['lɔɐ̯da] og fortsætter herefter uanfægtet timen på dari.

At rette udtale er en velkendt praksis i sprogundervisning og et velundersøgt emne i sprogtilgængelsesforskning, hvor netop 'feedback på sproglige afvigelser' har været genstand for stor forskningsmæssig opmærksomhed (fx Lyster 1998, Lyster & Ranta 1997). Mehrans rettelse kan i denne optik klassificeres som et eksempel på såkaldt *eksplicit negativ feedback* og nærmere bestemt den særlige feedbackteknik *eksplicit korrektion*, der defineres som en "klar indikation af, at indlæreren har sagt noget forkert og angivelse af den korrekte form" (Laursen 2008:45). Emals respons på den eksplicitte korrektion kan i samme optik beskrives som *repetition*, en succesfuld form for *uptake* (jf. Lyster 1998:194). Der er således tale om en klassisk feedbacksekvens: fonologisk fejl -> eksplicit korrektion -> uptake. Rollefordelingen er imidlertid stærkt atypisk. Feedbackmodellerne bygger på en særlig distribution af handlemuligheder til henholdsvis 'indlærer'/'elev' og 'lærer', hvor indlæreren laver sproglige fejl, som læreren retter. I en analyse af interaktion i andetsprogsundervisning bemærker Laursen, at det ikke alene er lærerne, der giver eleverne feedback, men at eleverne ligeledes korrigerer hinanden; i så fald oftest på særdeles direkte og konfronterende måder (Laursen 2008:44). Det samme er tilfældet her, hvor Mehran om ikke konfronterende, så særdeles eksplicit korrigerer Emal. Her er der dog hverken tale om en lærer, der retter en elev, eller en elev, som retter en anden elev; tværtimod er det Mehran, der som elev korrigerer sin lærer Emals udtale. Herved transformeres rollerne midlertidigt, så det for et øjeblik bliver Mehran, der udfylder rollen som sproglæreren, mens Emal indtager indlærerrollen. Emal accepterer denne midlertidige positionering som novice; han gentager øjeblikkeligt og pligtskyldigt den mere standardnære udtale, som Mehran foreskriver, og umiddelbart herefter vendes hierarkiet smidigt igen, da Emal fortsætter sin ledelse af daritimen på dari.

Der er sproglige hierarkier i enhver sprogundervisning. Men som det fremgår af den metalingvistiske episode herover, findes der tilsyneladende særligt komplekse sproglige hierarkier i modersmålsundervisningen. Det gælder ikke alene i interaktionen og relationen mellem lærer og elev; det involverer i høj grad også mig som forsker på feltarbejde, og denne involvering vender jeg mig i det følgende mod.

EN 'ATYPISK VOKSEN'

I kapitel 6 beskrev jeg feltarbejde som en relationel og social proces, der finder sted ved personlig mellemkomst og gennem positioneret og situeret deltagelse i felten (jf. Gulløv & Højlund 2003). Feltarbejderen er således uvægerligt en del af det empiriske materiales tilblivelse, og refleksioner over feltroller og forskerpositioner bliver dermed en vigtig del af forskningsprocessen og -produktet. Feltroller og forskerpositioner er ikke et katalog af tomme og afgrænsede pladser, der står åbne for forskeren, parat til at blive indtaget – når hun ellers har besluttet sig for hvilken rolle, hun finder hensigtsmæssig. Feltroller skabes i samspil med de øvrige i felten; de er til forhandling, de kan være flertydige og omdrejningspunkt for modsatrettede interesser og intentioner, og de kan ændres over tid. Og der er ikke frit valg på alle hylder; forskerpositioner er teoretisk informerede, ligesom feltroller er tæt knyttet til forskerens person, subjektive erfaringer og historie i den lokale kontekst.

Gulløv og Højlund påpeger, at "[e]thvert feltarbejde rummer forskellige muligheder, der bestemmes af selve det sociale rum og af feltarbejderens personlige møde med sine informanter" (Gulløv & Højlund 2003:89); et mulighedsrum, der for mit vedkommende blandt andet formes af min forudgående og sideløbende interaktion med felten gennem *Tegn på sprog*. Forud for feltarbejdet var det afgørende for mig at etablere en forskerposition, der nok lå i forlængelse af, men også på væsentlige områder adskilte sig fra min hidtidige position som forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog*. I mine noter skriver jeg – med inspiration fra Palludan (Palludan 2003, 2006) – at jeg vil tilstræbe at indtage en position som 'forskervoksen' snarere end en 'skolevoksen'. Med denne strategi placerer jeg mig mellem to yderpositioner. På den ene side distancerer jeg mig fra en positionering som 'typisk voksen' i den institutionelle sammenhæng, som skolen udgør; en strategi anvendt af eksempelvis Billy Ehn og Anne Solberg, der har indtaget roller som henholdsvis vikar i en daginstitution (Ehn 1983) og arbejder på en fiskefabrik (Solberg 1996) for på den måde at etablere en legitim platform for tilstedeværelse i felten. På den anden side fravælger jeg en positionering, der bevidst tilpasses 'det typisk barnlige' – som Anna Lærke, der klæder sig som et barn og søger at opføre sig som de skolebørn, hun undersøger (Lærke 1998) eller Nancy Mandell, der placerer sig i sandkassen sammen med børnehavebørn (Mandell 1991). Disse fravalg er en naturlig konsekvens af, at jeg ikke søger hverken et såkaldt 'barneperspektiv' (hverken i ental eller flertal) eller et 'voksen-' eller 'lærerperspektiv'. Som Palludan, der i sin undersøgelse af differentieringsprocesser i børnehaven beskriver sig selv som "lige så interesseret i pædagogernes praktikker, erfaringer og perspektiver som i børnehavebørnenes" (Palludan 2006:197), retter min forskningsinteresse sig mod den værditilskrivning til sprog, der finder sted i og omkring sprogundervisning i et samspil mellem børn og voksne i (og på tværs af) deres professionelle roller som elever og lærere.

Som Palludan søger jeg derfor at positionere mig som "en tredje slags" (Palludan 2006:229, 2003:117) og stræber således efter at etablere en position, der ofte beskrives som en *atypisk voksen*. Gulløv og

Højlund beskriver positioneringen som atypisk voksen som feltarbejderens farvning af feltrollen i henhold til, hvad der antages at være typisk 'voksnet' og typisk 'barnligt' med henblik på at konstruere en form for mellemposition (Gulløv & Højlund 2003:104). En atypisk voksen følger således andre normer end 'typiske voksne' i en given sammenhæng. I mine noter forud for feltarbejdet formulerer jeg min forståelse af det atypiske således:

Det indebærer, at jeg skriver noter, tager billeder og laver videooptagelser. Det betyder også, at jeg modsat de andre voksne i rummene ikke underviser; jeg disciplinerer ikke, jeg sanktioner ikke, jeg mægler ikke i konflikter, jeg godkender og afviser ikke børnenes arbejde, og jeg træffer ikke beslutninger om, hvad børnene må og ikke må. Jeg har ingen nøgle til klassen og venter som børnene udenfor, til en lærer låser op.

I og omkring sprogundervisningen veksler jeg mellem at søge arbejdsfællesskaber med børn og voksne (jf. Solberg 1996). Nogle dage hænger jeg ud på lærerværelset inden ringetid og følges med læreren til lokalet, hvor børnene venter; andre dage opholder jeg mig på gangen i frikvarteret og venter foran lokalet sammen med børnene, til læreren kommer. I lokalet placerer mig forskelligt fra gang til gang, jeg går frem og tilbage under undervisningen, og jeg eksperimenterer med at stille videokameraet forskellige steder. Nogle dage forholder jeg mig lyttende og afventende ved et bord i et hjørne af lokalet; andre gange sidder jeg med ved børnenes bord og skriver feltnoter eller forsøger efter bedste evne at løse de samme opgaver som dem.

William Corsaro, som under sit feltarbejde i italienske børnehaver har arbejdet systematisk med at positionere sig som atypisk voksen, beskriver, hvordan børnene over tid gradvist begynder at definere ham som en atypisk voksen (Corsaro 1996:425). Denne betydningsskabende proces sætter Ayaan ord på, da hun i starten af feltarbejdet en dag kommer hen til mig, sætter sig på mit knæ, putter sig ind til mig og spørger: "Hvad er du for os, Line?". Jeg foreslår, at jeg er en voksen, som kommer på besøg i klassen, og den forklaring accepterer hun. Ayaans spørgsmål peger på flere interessante forhold. Hun opsøger spontant sproglig og kropslig kontakt med mig, og ved i denne intime sfære at stille mig spørgsmålet "Hvad er du for os, Line?" viser hun, at det er et forhold, som hun undrer sig over og er optaget af at afklare. Gulløv og Højlund påpeger, at man "ved at optræde 'atypisk' både i relation til barn- og voksenpositionen [kan] vække feltets forestillinger om det typiske" (Gulløv & Højlund 2003:104), og med sit spørgsmål inviterer Ayaan mig ind i sit arbejde med at placere mig i forhold til dette typiske. Ved at svare, at jeg er en voksen på besøg, placerer jeg mig selv i en gæsterolle. En gæst er på midlertidigt visit i værtens domæne og har færre forpligtelser, mindre ansvar og måske større frihedsgrader end værten, og disse privilegier tildeler jeg med mit svar forsøgsvis mig selv.

Min atypiskhed rummer desuden en væsentlig tidsmæssig dimension. Mens jeg som forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog* har fulgt børnene siden 2008, er skolens voksne omkring klassen løbende blevet udskiftet. For børnene i 2. klasse fremstår jeg således atypisk i kraft af det langstrakte tidsmæssige engagement, og fordi jeg følger klassen på tværs af skolens sprogfaglige skel. Mens børnene oplever at have skiftende lærere i forskellige former for (sprog)undervisning, er jeg med på tværs – ikke mindst på tværs af modersmålsundervisningen i arabisk, dari, pashto og somali, hvoraf børnene selv maksimalt har adgang til modersmålsundervisning i det sprog, der matcher deres formodede modersmål. Denne atypiske gåen på tværs er børnene i 2. klasse opmærksomme på. Det viser sig i en somalitime, hvor bølgerne en dag går højt, hvilket får Khalida til at spørge mig, om "de

laver lige så meget ballade i afghansk?”. Da jeg glider af på spørgsmålet, konkluderer hun med et tilfreds smil, at jeg ”ikke vil forråde de andre”. Jeg nøjes med at smile tilbage.

HVILKET SPROG TALER EN ATYPISK VOKSEN?

Forud for og under feltarbejdet gør jeg mig således en række overvejelser om barnlighed, voksenhed og ikke mindst ‘forskerhed’. Til gengæld gør jeg mig ganske få overvejelser om den sproglige side af min tilstræbte position som atypisk voksen og om sprogets konstitutive rolle i konstruktionen af denne forskerposition. Måske fordi jeg på dette tidspunkt selv er mest optaget af et etablere en forskel mellem forskningsmedarbejderen i *Tegn på sprog* og forskeren under uddannelse – uanset (eller måske netop forstærket af) at dette skel ikke umiddelbart gøres relevant af hverken skoleledelse, lærere eller børn.

I dansktimerne oplever jeg ingen umiddelbare sproglige dilemmaer. Men allerede i første engelsktime bliver jeg udfordret på mine manglende overvejelser om den atypiske voksnes sproglige profil og praksis. Elin og jeg taler normalt dansk sammen, og mens jeg ofte har været med i Elin dansktimer, er det første gang, jeg er med i hendes engelsktimer. Elin håndhæver relativt konsekvent princippet om engelsk som undervisningssprog, og derfor bliver jeg allerede i første engelsktime stillet på prøve, da Elin på et tidspunkt henvender sig til mig på dansk foran børnene. Hvilket sprog skal jeg svare på? Svarer jeg på dansk, forekommer det umiddelbart loyalt over for Elin, men mindre loyalt over for børnene, som forventes at tale engelsk i engelsktimerne, hvilke nogle børn har svært ved. Svarer jeg omvendt på engelsk af hensyn til børnene eller med henvisning til det sprogpolitiske princip, kan det forekomme illoyalt over for Elin. Jeg vælger at svare på dansk, men med en tydelig oplevelse af at krydse en grænse, og i mine feltnoter skriver jeg:

Vi veksler en sidebemærkning på dansk.
Burde jeg tale engelsk?
Hvilket sprog taler en atypisk voksen i engelsk?

Spørgsmålene kan umiddelbart virke banale, men de har en relevans, der rækker ud over det dilemma, som jeg oplevede den pågældende dag i engelskundervisningen. De rejser således et mere generelt spørgsmål om, hvilket sprog en atypisk voksen kan og bør tale – vel at mærke en atypisk voksen, hvis forskningsmæssige blik er rettet mod sproglig praksis og værditilskrivning til sprog i sprogundervisning på tværs af skoleskemaet. Som sådan kan spørgsmålet opfattes som det, Nancy Hornberger kalder et *methodological rich point* og definerer som følger:

“Building on Agar’s (1996:26) notion of rich points as those times in ethnographic research when something happens that the ethnographer doesn’t understand, methodological rich points are by extension those points where our assumptions about the way research works and the conceptual tools we have for doing research are inadequate to understand the worlds we are researching. When we pay attention to those points and adjust our research practices accordingly, they become key opportunities to advance our research and our understandings”
(Hornberger 2013:101)

Gennem dette ’methodological rich point’ bliver det for første gang tydeligt for mig, hvordan de skiftende sproglige hierarkier i sprogundervisningen ikke alene involverer lærere og elever, men i høj grad også mig selv. Under feltarbejdet giver det anledning til løbende forhandlinger af både atypiskhed og sproglig ekspertise; forhandlinger, der er helt centrale for den værditilskrivning til sprog, som min forskningsinteresse retter sig mod, og som rejser metateoretiske spørgsmål om sprog og erkendelse i

en flersproget felt. I det følgende beskriver jeg først disse forhandlinger, før jeg afslutningsvis vender tilbage til de metateoretiske perspektiver for feltarbejde i en flersproget felt.

AT 'GØRE VÆRE SPROGLIG NYBEGYNDER' SOM FORSKER

Da Corsaro var på feltarbejde i italienske børnehaver i 1980'erne, var det som sproglig nybegynder på italiensk. Han beskriver herunder, hvordan netop denne sproglige nybegynderstatus farvede konstruktionen af hans forskerposition som atypisk voksen:

"For the Italian children as soon as I spoke my fractured Italian I was unusual, funny, and fascinating. I was not just was an atypical adult, but also an incompetent adult – not just a big kid but sort of a dumb big kid"
(Corsaro 1996:425)

Corsaro beskriver, hvordan de italienske børnehavebørn særligt hæftede sig ved hans udtale og først fandt stor morskab i at rette ham, men også hvordan børnene snart forlod denne rolle som "little teachers" og i stedet engagerede sig solidarisk i hans tilegnelse af italiensk ved at støtte og opmuntre ham og ikke mindst ved at fejre hans sproglige fremskridt. Corsaro fremhæver særligt én episode, som han beskriver som "a small triumph". I en legesituation anvender Corsaro spontant et passende og præcist idiomatisk italiensk udtryk, som børnene begejstres over, og de klapper og jubler over hans bedrift. Corsaro fortsætter:

"Not in the least embarrassed by all the intention, I actually felt good – like one of the group. It was only later that I began to realize the significance of this strong emotional reaction in becoming a participant in the local peer culture"
(Corsaro 1996:425)

Corsaro understreger således, hvordan det at han som forsker 'gør være sproglig nybegynder' på italiensk (jf. kapitel 5) har afgørende betydning for hans etablering af relationer til børnene og er med til at skabe en legitim platform for hans deltagelse i børnelivet i børnehaven. Den forskningskontekst, som Corsaro reflekterer over, adskiller sig på en række punkter fra mit feltarbejde. Corsaro kommer til den italienske børnehave som en etableret og anerkendt mandlig amerikansk sociolog med forskningsblikket rettet mod børns kammeratskabsrelationer i en sproglig kontekst, hvor hans og børnenes eneste fællessprog er det italienske, som han er absolut nybegynder på. Når jeg som forsker under uddannelse ankommer til Søndervangskolen, er det til en skolekontekst, som i overvejende grad er dansksproget, og hvor dansk er fællessproget for skolebørnene og mig, uanset om vi mødes i dansk-, engelsk-, arabisk-, dari-, pashto- eller somalitimerne, og uagtet at jeg er sproglig nybegynder på arabisk, dari, pashto og somali, kan jeg herudover ubesværet kommunikere med både børn og voksne på dansk.

På trods af disse åbenlyse forskelle ser jeg en række paralleller til den forhandling af sproglig ekspertise, som finder sted under mit feltarbejde. Mine begrænsede sprogkundskaber på arabisk, dari, pashto og somali har formentlig virket afvæbnende og tillidsskabende i relationerne til både børn og voksne. Som i Corsaros tilfælde har jeg oplevet, hvordan børnene ivrigt påtager sig ansvar for, at jeg forstår og kan følge med, og de har som nævnt villigt og uden blufærdighed ladet mig se og fotografere det, de skriver og tegner, ligesom jeg har ladet dem se mine forsøg. Ligeledes har både børn og voksne som under Corsaros feltarbejde taget ansvar for min sprogtiltagelse. Det kommer eksempelvis til udtryk i en pashtotime, hvor Emal midt i timen på eget initiativ henvender sig til mig med en relativt teknisk lingvistisk forklaring af særlige forhold i skriftsystemet på pashto, som ikke nødvendigvis giver mening for børnene og primært synes henvendt til mig som lingvist (se også kapitel 10). Hvor Corsaro oplevede,

at hans begrænsede italienskundskaber bragte ham på bølgelængde med børnene, men virkede distancerende og forstyrrende i relationen til de voksne i børnehaven (jf. Corsaro 1996:425-26), oplever jeg ikke tilsvarende barrierer i forhold til modersmåslærerne. Det må ses i lyset af, at det naturlige fællessprog mellem modersmåslærerne og mig er dansk; et sprog, som for lærernes vedkommende nok bærer andetsprogspræg, men som der ikke er vanskeligheder forbundet med at kommunikere professionelt på. Desuden spiller det sandsynligvis ind, at modersmåslærerne både viser og siger, at de er glade for min interesse for modersmålsundervisningen og de respektive sprog, som ellers ikke nyder stor opmærksomhed på skolen, og der som sprogundervisning betragtet fremstår mindre synligt end undervisningen i dansk og engelsk (jf. kapitel 8).

I de skiftende sproglige hierarkier på tværs af sprogundervisningen indtager jeg en atypisk sproglig position. Jeg er en voksen, hvis indsigt i arabisk, dari, pashto og somali alt andet lige er begrænset i forhold til både børn og voksne, men hvis danske alt andet lige er stærkere end børnenes og de voksnes, hvis indbyrdes sproglige hierarki er præget af, at børnenes modersmålsfærdigheder er svagere end de voksnes, mens hvis dansk bærer mindre tydelige andetsprogspræg end de voksnes. Denne atypiske sproglige status bidrager til konstruktionen af min position som atypisk voksen, men samtidig åbner min sproglige atypiskhed for, at jeg inddrages direkte i de løbende forhandlinger af, hvad der gælder som sproglig ekspertise. Et sigende eksempel på dette optræder i den metalingvistiske episode herunder, som stammer fra en somalitime:

7.3 Datler

[fra feltnoter]

I somali arbejder holdet med bogstavet T, og de hjælper hinanden med at finde somaliske ord, der starter med T. Khalida foreslår 'timir' (dadler), og lidle efterlyser på somali det tilsvarende danske ord. Der kommer flere bud; Iman foreslår 'mandler' og Abdullahi 'nudler'. Efter nogen søgen foreslår Ayup ivrigt ['dadlɿ], hvor han udtaler det mediale /d/ i 'dadler' som [d] snarere end [ð]. lidle smiler og gentager anerkendende udtalen ['dadlɿ]: "Datler, det er datler" og går til tavlen for at skrive 'timir'. Imens ser Abdullahi på de andre ved bordet og spørger i et skeptisk tonefald: "Hedder det datler? Er der noget, der hedder datler på dansk?". Flere svarer ja, men Abdullahi sig mod mig og spørger med rynket næse: "Er der? Datler?". Jeg vælger at svare, at det er sådan noget, man kan spise. lidle bekræfter på dansk, at man spiser det og går videre med næste ord.

I den metalingvistiske episode autoriserer lidle Ayups alternative danske udtale ['dadlɿ]. Abdullahi reagerer mod denne autorisation, men i stedet for at rette sin skepsis mod lidle spørger han først de andre børn og henvender sig efterfølgende til mig. Ved at rette sit spørgsmål om dansk til mig på dansk tilskriver Abdullahi mig dansksproglig ekspertise og positionerer mig som mulig dansksproglig ekspert. I mit svar adresserer jeg strategisk ordets semantiske indhold snarere end den fonologiske form og det spørgsmål om dens korrekthed, som Abdullahi rejser, og jeg søger således at undslippe eller omgås positioneringen som dansksproglig ekspert – uden dog eksplicit at modsatte mig den. Det gør jeg til gengæld i feltnoterne, hvor jeg skriver: "Min rolle er ikke at undergrave lidles dansksproglige autoritet eller at fungere som superdanser".

TILSKRIVNING OG FRASKRIVNING AF SPROGLIG EKSPERTISE

Under feltarbejdet oplever jeg gentagne gange, at jeg positioneres som ekspert i dansk sprog og kultur; en positionering, som jeg typisk nedtoner eller glider af på i situationen, men eksplicit modsætter mig i

mine feltnoter. Det er imidlertid først længe efter feltarbejdets afslutning, at jeg bliver opmærksom på, hvordan jeg også selv under feltarbejdet aktivt til- og fraskriver både børnene og mig selv sproglig ekspertise gennem forhandlinger, hvis sammensathed jeg først senere får øje på. Disse komplekse forhandlinger om sproglig ekspertise træder tydeligt frem i en somalitime, hvor klassen arbejder med ordforråd på somali knyttet til det semantiske felt madvarer ('cunto'). Det sker med afsæt i et kopiark med tegninger af en række forskellige madvarer ordnet i kategorier som mælkeprodukter ('caano'), grøntsager ('qudaar') og frugt ('miro'). Iidle har løbende skrevet de somaliske ord på tavlen, og børnene skal nu skrive alle ordene i deres skrivehæfter. Mens de skriver, går Iidle rundt ved det fællesbord, som børnene er placeret rundt om, og støtter på skift børnene i deres skrivning. Jeg går ligeledes rundt om bordet og tager billeder og skriver feltnoter. Abdullahi har haft vanskeligt ved at komme i gang med skriveopgaven, og da han kaster et blik på Khalidas hæfte, konstaterer han frustreret, at han er "rigtig bagud". Sammenligner man, hvad Abdullahi og Khalida på dette tidspunkt har skrevet i hæfterne, forekommer hans vurdering fornuftig; omvendt har hans anden sidekammerat Iman slet ikke skrevet noget, og Iidle er gået i gang med at skrive for hende og efterfølgende læse ordene op sammen med hende ét efter ét. Da han ser Iidle skrive for Iman, appellerer Abdullahi til Iidle om skrivehjælp og siger med klynkende stemme: "Macallin, kan du ikke skrive for mig?". Iidle reagerer imidlertid ikke, og et øjeblik senere henvender Abdullahi sig derfor i stedet til mig:

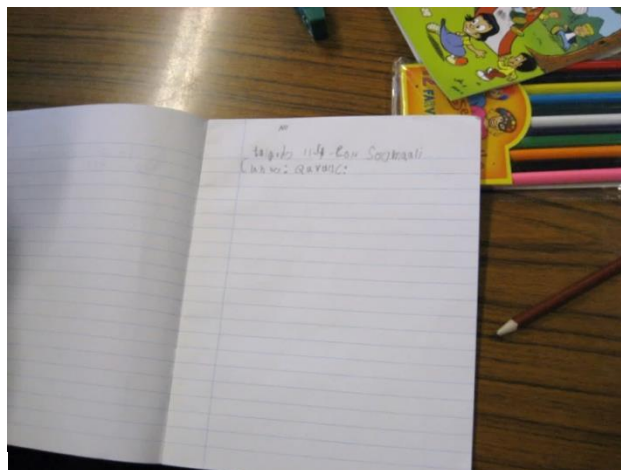
7.4 Kan du ikke skrive for mig?

[udskrift af videooptagelse]

- | | | |
|----|------------|---|
| 1 | Abdullahi: | kan du ikke skrive for mig ((taler til Line, mens han lægger |
| 2 | | hovedet ned på bordet)) |
| 3 | Line: | jeg er helt sikker på at du er meget bedre til at skrive |
| 4 | | somalisk end jeg er |
| 5 | Abdullahi: | mig? (.) °hvordan ved du det° |
| 6 | ⊕ | (9.8) |
| 7 | Abdullahi: | jeg troede du havde skrevet meget somalisk |
| 8 | Line: | *a::hr* (.) jeg har skrevet noget |
| 9 | Khalida: | hvor meget har du skreven |
| 10 | Line: | jeg har skrevet mange forskellige ting noget af det er somalisk |
| 11 | | og noget af det er dansk |

Abdullahis første appel er rettet til hans lærer ('macallin' er det somaliske ord for lærer og anvendes ofte af børnene som tiltaleform), men da Iidle ikke reagerer, retter han i stedet sin appel til mig (linje 1). I linje 3-4 afviser jeg appellen med henvisning til en skriveekspertise på somali, som jeg ureflekteret tilskriver Abdullahi og lige så ureflekteret fraskriver mig selv: "Jeg er helt sikker på, at du er meget bedre til at skrive somalisk, end jeg er". Abdullahi reagerer først med et undrende "mig?" og fremsætter herefter en stille indvending, der stiller spørgsmålstejn ved det vidensgrundlag, som jeg tilskriver ham skriveekspertise på (linje 5). Efter en længere pause følger han i linje 7 op med endnu en indvending, der i stedet går i rette med min fraskrivning af skriveekspertise på somali til mig selv, og som samtidig legitimerer hans appel til mig om at skrive på somali for ham: "Jeg troede, du havde skrevet meget somalisk". Begge indvendinger forekommer relevante: Hvilket grundlag har jeg som ikke synderligt somalikyndig og som gæst i somalimerne for at vurdere, om han skriver godt på somali? Og hvorfor skulle jeg ikke kunne skrive på somali – siden timens start har han jo kunnet iagttage mig notere flittigt i min blå bog til feltnoter? I linje 8 nedtoner jeg instinktivt mine skriveriers omfang, men Khalida fastholder Abdullahis problematisering og stiller mig til regnskab for skriverierne: "Hvor meget har du skreven?" (linje 9). Samtidig går hun over til min bog med feltnoter for ved selvsyn at vurdere mine skriverier. På dette tidspunkt har jeg skrevet 11 tætskrevne siders feltnoter; primært på dansk, men med

en række somaliske ord og udtryk, herunder alle de ord fra tavlen, som børnene nu er i gang med at skrive af. Abdullahi, derimod, har på dette tidspunkt skrevet to linjer i sit skrivehæfte; øverst en datomarkering ('talaado 11-11-2011 Soomaali', tirsdag 11-11-2011 somali) og på linjen herunder to ord, 'cunto' (madvarer) og 'quraac' (grøntsager). Begge ord er hyperonymer, der står uspecificerede med et flagrende kolon, som angiver, at der skal komme en fortsættelse, der imidlertid ikke er realiseret endnu:



Abdullahis skrivehæfte

Abdullahi og Khalidas indvendinger mod mine til- og fraskrivninger af skriveekspertise på somali forekommer således relevante og legitime. Vender vi tilbage til Corsaro i de italienske børnehaver, træder endnu en forskel nu frem. Mens Corsaro beskriver sig selv som en sprogligt inkompetent voksen på italiensk, fremstår jeg ikke på samme måde uformidlet som en sprogligt inkompetent nybegynder på somali. Jeg er ikke en uspecificeret forsker eller som Corsaro sociolog og barndomsforsker; jeg er lingvistisk etnograf på feltarbejde og medbringer som sådan både en stærk interesse i sprog og et stærkt fundament for at angribe sprog. Et af de væsentligste aspekter af min atypiskhed synes således at knytte sig til min atypisk stærke investering i sproget i den modersmålsundervisning, jeg deltager i.

EN ATYPISK INVESTERET SPROGLIG NYBEGYNDER

Som det vil fremgå af kapitel 12, kan der iagttages forskellige grader af og former for investering i modersmål og modersmålsundervisning blandt de børn, der deltager i undervisningen. I kontrast til nogle af børnene fremviser jeg på mange måder et stærkt og stabilt engagement i modersmålsundervisningen og det sprog, der undervises i. Jeg gør ikke alene være sproglig nybegynder; jeg gør det med synlig interesse og gør hurtigt sproglige fremskridt. Det viser sig eksempelvis i arabisktimerne, hvor Hawra arbejder systematisk med enkle afkodningsopgaver, som skal sætte børnene i stand til at sammensætte kendte lyde og stavelser til enkle ord. I en af disse opgaver har Hawra lavet laminerede plancher med et foto af en genstand og på forhånd skrevet de første bogstaver i den afbildede genstands navn på arabisk, og børnenes opgave er så at vælge den rette udlyd blandt forskellige lyserøde papkort med håndskrevne bogstaver. I eksemplet herunder drejer det sig om et billede af en ugle med den fortrykte stavelse بو, der skal parres med udlyden م, så der kommer til at stå بوم ('bum', ugle). Opgaven er designet med henblik på, hvor børnene er i den første læse- og skriveundervisning på arabisk, men rammer desuden præcist i forhold til, hvad jeg er i stand til at læse på arabisk. Jeg sidder derfor ligesom børnene og former lydene for mig selv, indtil det lykkes mig at løse opgaven, og efter nogle minutter føler jeg mig (på min placering uden for kameravinklen) lige så utålmodig som Salma, der gentagne gange springer op fra sin stol og vifter med armene for at markere,

at hun har det svar, som Hawra efterlyser – uden at jeg dog giver min utålmodighed samme fysiske udtryk:

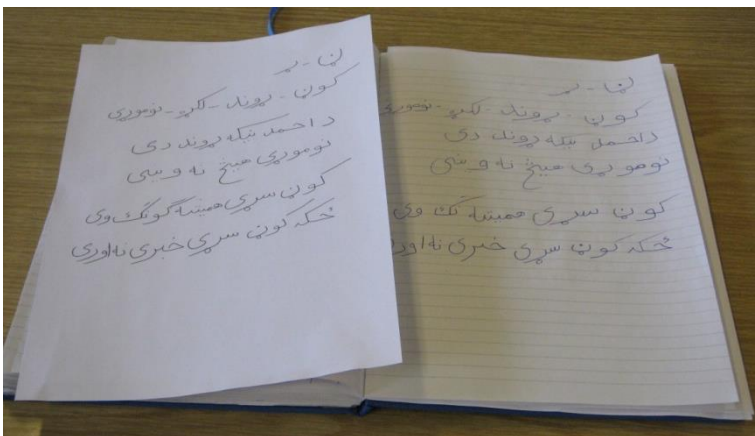


Salma markerer utålmodigt

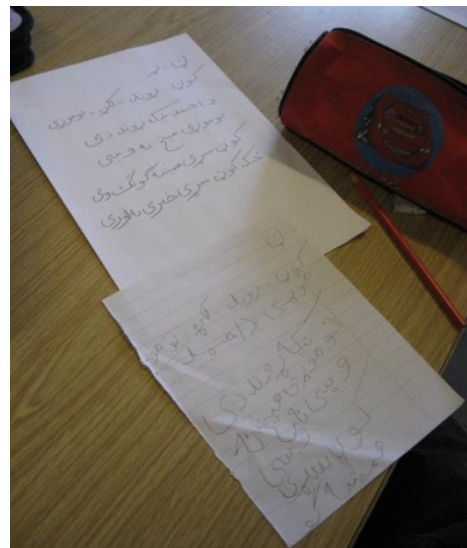


Enkel afkodningsopgave på arabisk: بو + م = بوم

Hvor min investering i arabiskopgaven forbliver et privat anliggende, bliver min investering i andre tilfælde en del af det sociale rum. Det er tilfældet i en pashtotime, hvor Emals pædagogiske fokus er på to af de særlige pandak-bogstaver, der indgår i pashto-udgaven af arabisk skrift, nemlig پ (pa) og د (da) (jf. kapitel 10). Som et led i dette arbejde uddeler Emal et skriveark, hvor han selv på pashto har skrevet enkle sætninger, hvor de to bogstaver indgår, og børnene skal nu skrive sætningerne i deres skrivehæfte. Jeg har denne dag sat mig ved fællesbordet sammen med børnene og beslutter mig for at kaste mig ud i skriveøvelsen sammen med dem, og mens børnene skriver i deres hæfter, skriver jeg i min blå bog. Resultaterne af mine anstrengelser har vi allerede set i kapitel 6; herunder viser jeg min skrevetekst ved siden af Emals forlæg og i sammenligning med den tekst, som Nushat fra 1. klasse producerer:



Til venstre Emals forlæg, til højre min tekst



Øverst Emals forlæg, nederst Nushats tekst

Når min tekst sammenlignes med Emals forlæg, fremgår det, at jeg relativt ubesværet skriver noget, der dårligt kan betragtes som smukt eller formfuldendt pashto, men som dog er tydeligt og umiddelbart genkendeligt som skrift på pashto. Sammenlignes min tekst med Nushats tekst, fremgår det desuden, hvordan mit pashto umiskendeligt fremstår som 'voksenskrift', der i kraft af sin relative velformethed står i skarp kontrast til Nushats egen skrift, der bærer tydeligt præg af, at hun stadig arbejder med den

grundlæggende bogstavarkitektur på pashto. Da Emal beder mig vise min tekst frem, og jeg siger til børnene, at ”I er bedre til det her, end jeg er”, protesterer Nushat da også straks. Hun holder sit hæfte over mod mig og konstaterer tørt, men smilende: ”Helt ærligt, det er dig, der er bedre end os”.

Emal og flere af børnene følger mine forsøg på at skrive på pashto



I situationen oplever jeg det som en af de ’små triumfer’, som Corsaro beskriver; en fælles begejstring over og fejring af mine sproglige forsøg og fremskridt, som både børnene, læreren og jeg selv tager del i. Som Nushats kommentar antyder, afslører videooptagelserne imidlertid, at det ofte primært og mest vedholdende er modersmålslærerne og mig selv, der fryder os over mine velmente sproglige forsøg, hvilket på stillbilledet herover afspejles i Emals brede smil og børnenes mere neutrale eller skeptiske ansigtsudtryk. De ’små triumfer’, som jeg oplever som sådan i situationen, fremstår således mindre entydigt som triumfer, når jeg iagttager dem gennem videokameraet, med en tidsmæssig forskydning og med en højere grad af analytisk distance. Det bliver tydeligt, at begejstringen over og fejringen af min gøren være sproglig nybegynder blander sig med undren, skepsis og måske irritation, ligesom det bliver tydeligt, hvordan jeg selv er medskaber af begejstringen. Min stærke investering i sprog bidrager således på den ene side til at give mig adgang og en legitim platform at udforske fra, men samtidig spiller jeg i kraft af den stærke investering en afgørende rolle for den værditilskrivning til sprog og sproglig praksis i modersmålsundervisningen, som min forskningsinteresse retter sig mod. Jeg kan derfor ikke analysere denne værditilskrivning uden at forholde mig omhyggeligt til, hvordan jeg selv bringer sproglige ressourcer i anvendelse, hvilke sproglige praksisser jeg indgår i og er medskaber af, og hvordan jeg herved selv tilskriver værdi til sprog og sprogundervisning.

PÅ FELTARBJEDE I EN FLERSPROGET FELT

Gennem kapitlet har jeg beskrevet, hvordan min velkendthed med og i felten på den ene side har en givet mig en nuanceret baggrundsviden og værdifulde erfaringer, som jeg har kunnet trække på og nyttiggøre både før, under og efter feltarbejdet. Jeg har ligeledes redegjort for min tilstræbte positionering som atypisk voksen og den sproglige side af denne position. Når jeg ser tilbage, har jeg på forhånd gjort mig overraskende få overvejelser om sprogvalg og sproglig ekspertise under feltarbejdet, uagtet at sprog oplagt spiller en afgørende rolle for hvilke roller og positioner, det er muligt at indtage og udfylde. Uanset hvad jeg teoretisk måtte ønske eller finde hensigtsmæssigt og perspektivrigt, har jeg ikke praktisk mulighed for at deltage i eksempelvis pashtoundervisningen på pashto – det rækker mine pashtokundskaber ikke til. Mens jeg på nogle måder er på feltarbejde i velkendt territorium i sprogundervisningen på Søndervangskolen, hvor jeg færdes hjemmevant og ubesværet, er der således samtidig i modersmålsundervisningen tale om en ikke uvæsentlig sproglig distance – uanset hvor stærk

en investering, jeg angriber denne sproglige distance med.

Den sproglige distance repræsenterer umiddelbart et markant brud med en klassisk antropologisk tradition. Hastrup beskriver, hvordan det at lære sig sproget i felten var en forudsætning for det klassiske etnografiske feltarbejde og en af grundene til dets lange varighed, og hun argumenterer for, at princippet stadig har vægt: ”Det er i dag én af grundene til at så mange vælger feltarbejde i et velkendt sprogområde” (Hastrup 2003b:207). Hvor efterlader det mit feltarbejde? Søndervangskolen kan opfattes som placeret i et for mig velkendt sprogområde, nemlig et overordnet dansk sprogområde. Men som i andre dele af dette danske sprogområde – og alle andre sprogområder – kommunikerer der også på andre sprog, der for en traditionel betragtning hører hjemme i helt andre sprogområder, og som jeg har begrænset kendskab til. Hvad betyder denne sproglige distance for min mulighed for at skabe viden om undervisningen i arabisk, dari, pashto og somali? Hastrup fremskriver både ontologiske og epistemologiske argumenter mod forestillingen om, at feltarbejderens mulighed for at skabe viden gennem feltarbejde er betinget af feltarbejderens beherskelse af feltens sprog. Den ontologiske indvending handler om, hvad der gælder som sprog, og med bakhtinsk inspiration argumenterer Hastrup for, at ethvert feltarbejde er iboende heteroglossisk:

”Feltarbejdet er altid et heteroglot møde, der er mange sprog involveret, talte eller tavse, før etnografien faktisk kan ”skrives sammen”. Selv når man udfører feltarbejde i eget samfund, må man lære et andet sprog end sit modersmål” (Hastrup 2003b:216)

Den epistemologiske indvending fremskriver misforståelse – herunder sproglig misforståelse – som den antropologiske metodes omdrejningspunkt:

”På bagsiden af forståelse findes misforståelse eller ikkeforståelse. Det opfattes ofte sådan, at videnskaben er til for at rydde misforståelser af vejen, men lige netop når vi diskuterer antropologisk metode og betydningens plads i verden, så er det vigtigt at fastholde, at misforståelser er overordentligt vigtige. Muligheden for misforståelse er afgørende for den etnografiske opmærksomhed” (Hastrup 2003b:217)

I mit tilfælde vil jeg vove den påstand, at min mangelfulde sproglige forståelse af arabisk, dari, pashto og somali på sin vis har udgjort en ressource i min forskningsproces. Det, at jeg hverken i situationen eller i den første bearbejdning af det empiriske materiale ikke sprogligt har forstået alt i detaljer, har givet mit blik mulighed for – også – at fanges af andre forhold end de umiddelbart sproglige og af andre sproglige forhold end de indholdsmæssige. Når man ikke ved, præcis hvad der bliver sagt på somali, kan det skærpe opmærksomheden på, hvordan det siges, på omstændighederne omkring det sagte og ikke mindst på alle de ikke-sproglige udtryk for engagement, deltagelse og investering – og det modsatte. Den manglende sproglige forståelse har således tvunget mig til at forsinke koblinger og slutninger og sætte viden og erfaringer i parentes, til jeg på et senere tidspunkt har fået adgang til oversættelser, der nogle gange har understøttet og andre gange udfordret mine første antagelser. Den sproglige distance har således bidraget til at etablere den nødvendige analytiske distance og åbne for den ”aesthetic of smallness and slowness”, som er afgørende i en lingvistisk etnografisk analyseproces (jf. kapitel 4).

Disse lingvistisk etnografiske analyser er omdrejningspunktet for de følgende kapitler. Mens jeg i dette kapitel har beskrevet min vej ind i modersmålsundervisningen, retter jeg i kapitel 8 opmærksomheden mod, hvordan børnene i 2. klasse distribueres til modersmålsundervisning i forskellige sprog.



Kategorien 'modersmål' tager sine børn

I kapitel 2 beskrev jeg, hvordan modersmålsundervisning som pædagogisk arrangement bliver til over tid i det nationale curriculum og i den kommunale fortolkning i Aarhus Kommune, og i kapitel 3 præsenterede jeg Søndervangskolen, der er en af de få aarhusianske skoler, der tilbyder modersmålsundervisning. I slutningen af 2012 kunne man i en artikel på den lokale bydelsportal *Vibysyd.dk* læse, at Søndervangskolen "holder fast i modersmålet" på trods af, at modersmålsundervisning "udfases på langt de fleste danske skoler" (Toft 2012). Dette kapitel handler om, hvordan denne fastholdelse af modersmålsundervisning praktiseres. I kapitlet fremanalyserer jeg, hvordan modersmålsundervisning på Søndervangskolen bliver til gennem lokale kategoriserings- og distributionspraksisser. Kapitlets titel er inspireret af Ray McDermotts skelsættende arbejde med håndteringen af indlæringsvanskeligheder i amerikanske skoler (McDermott 1993, 1996). McDermott anlægger den synsvinkel, at det er kategorien 'indlæringsvanskeligheder', som tilegner sig børn snarere end børn, der tilegner sig indlæringsvanskeligheder. En tilsvarende analytisk forskydning af kausalitet låner jeg ind i min analyse af distributionen af børn til modersmålsundervisning på Søndervangskolen, som jeg beskriver som den proces, hvorigennem kategorien modersmål tager sine børn. Den oprindelige sproglige formulering om, at 'modersmål tager børn', er imidlertid ikke min; den optræder på et aktivitetskema på opslagstavlen i 2. klasse. Dette kapitel handler om den sproglige orden, der ligger bag og som praktiseres gennem dette udsagn.

Først placeres modersmålsundervisning i skolens sproglige orden, som den foreskrives gennem centrale ordenssymboler. Her viser jeg, hvordan modersmålsundervisning på den ene side indekseres anderledes end anden sprogundervisning og på den anden side følger andre logikker end de øvrige eftermiddagsaktiviteter. Herefter retter jeg blikket mod, hvordan den foreskrevne sproglige orden praktiseres. Det sker med afsæt i tre metalingvistiske episoder, der alle belyser forhandling om adgang og adkomst til modersmålsundervisning. Vi følger først afghanske Sanaz, der forgæves forsøger at få adgang til somaliundervisning, og herefter Souad og Said, der henholdsvis afvises og bydes velkommen til arabiskundervisning. Mens sprogfærdighed fremtræder som det umiddelbare omdrejningspunkt for adgangsforhandlingerne, når de gennemføres, forskyder jeg i analyserne opmærksomheden til den bagvedliggende modersmålskategori og de bagvedliggende forståelser af modersmålsundervisning.

Kapitlet afrundes med en diskussion af hierarkisering af modersmål i skolens sproglige orden.

MODERSMÅLSUNDERVISNING OG DEN SPROGLIGE ORDEN

Til pædagogiske institutioner knytter der sig bestemte institutionslogikker og institutionelle ordener (Gulløv 2004), og som pædagogisk arrangement indgår modersmålsundervisningen heri. Min interesse retter sig mod det udsnit af den institutionelle orden, som har med sprog og sproglig kategorisering at gøre. Som et led i sin globaliseringssociolingvistik lancerer Blommaert det analytiske begreb *orders of indexicality* (Blommaert 2005, 2010), der trækker på såvel Silversteins begreb om *indexical order* (Silverstein 2003) som Foucaults begreb om *order of discourse* (Foucault 2001). Mens institutionslogikker er et abstrakt udtryk for det normgrundlag og de rationaler, der ligger bag institutionel praksis (jf. Gulløv 2004:55), kan Blommaerts indeksikalske ordener forstås som de abstrakte, normative organiseringsprincipper og autoritetscentre, der regulerer, hvad der gælder som god, anerkendelsesværdig og passende sproglig praksis, og hvad der således udgør 'det ordentlige' i sproglig forstand:

“... ordered indexicalities operate within large stratified complexes in which some forms of semiosis are systemically perceived as valuable, others as less valuable, and some are not taken into account at all, while all are subject to rules of access and regulations as to circulation. That means that such systemic patterns of indexicality are also systemic patterns of authority, of control and evaluation, and hence of inclusion and exclusion by real or perceived others” (Blommaert 2010:38, original kursivering)

I relation til modersmålsundervisningen på Søndervangskolen kan den sproglige orden opfattes som de abstrakte principper, der er virksomme, når modersmålsundervisningen ordnes i relation til andre pædagogiske aktiviteter, og som regulerer børns adgang og adkomst til modersmålsundervisning. Centralt i denne sproglige orden står den etnolingvistiske antagelse, som ordner nation, folk og sprog i et isomorfisk 1:1-forhold (jf. kapitel 5). Dansk er ifølge den etnolingvistiske antagelse det, der tales af danskere i Danmark, mens somali bliver det, der tales af somaliere i eller fra Somalia. Når sådanne entydighedsfordringer sættes i relation til modersmålsundervisning, bliver selvfølghedsfortællingen den, at har man somali som modersmål, kobles man automatisk til modersmålsundervisning i somali. Denne etnolingvistiske antagelse kan siges at være det autoritære center, som den sproglige orden på Søndervangskolen graviterer omkring. Men selvom dette normcenter udgør et absolut tyngdepunkt, er det ikke det eneste center; der er med Blommaerts begreb tale om *polycentricitet* (Blommaert 2010:39ff), og der kan således identificeres både alternative og skiftende normcentre og deraf følgende forskydninger i værditilskrivningen. Den sproglige orden er således ikke entydig, uforanderlig og uanfægtet, og disse spændinger omkring den sproglige orden forfølger jeg gennem kapitlet.

SKOLESKEMAET SOM ORDENSSYMBOL

I sine analyser af børnehaveliv beskæftiger Billy Ehn sig med, hvordan orden praktiseres materielt i svenske børnehaver. Han peger på, hvordan ”alt fungerer som ordenssymboler: Papirkurve, koste, tøjhylder, skuffer og skabe, nicher, navneskilte, ruminddeling, bordenes placering, skemaer, stakitter, stationære legeredskaber” (Ehn 2004:89, original kursivering). Et skoleskema udgør et stærkt ordenssymbol; det er udarbejdet for at tydeliggøre for aktører i og omkring skolen, hvordan den pågældende skole organiserer sin virksomhed, og som sådan rummer et skoleskema en række udsagn om kategoriseringer, prioriteringer og hierarkiseringer, der rækker ud over den konkrete, fysiske orden. Laura Gilliam beskriver skoleskemaets strukturerende funktion således:

“Skemaet deler tiden ind i små tidsrum og foreskriver forskellige praksisser til hvert tidsrum. Organisering af tid, rum og mennesker bestemmer børnenes placering på skolen, deler dem ind i grupper, der ved klokken kimen skal indfinde sig i bestemte rum, hvor en bestemt adfærd og bestemte læringsprojekter er foreskrevet”
 (Gilliam 2009:79)

Opslagstavlen i 2. klasse domineres af et stort, farverigt skoleskema i A2-format, som illustrerer den officielle organisering af skoledagen for børn og voksne i klassen:

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

Skoleskemaet i 2. klasse

Retter vi opmærksomheden mod de af skoleskemaets udsagn, der angår en sproglig orden, kan vi indledningsvis konstatere, at sprog fremtræder i artefaktualiseret form som de afgrænsede størrelser dansk og engelsk. Vi kan ligeledes bemærke, at skoleskemaet er skrevet på dansk – også den ugentlige engelsktime, som foregår på engelsk (jf. kapitel 7). På skoleskemaet lader to former for sprogundervisningspraksis sig umiddelbart identificere, nemlig dem knyttet til sprogene dansk og engelsk. Den direkte korrespondance med officielle curriculære enheder i form af skolefagene dansk og engelsk materialiserer sig fysisk gennem repræsentationen på afgrænsede, røde papfirkanter, som både ligestiller dansk og engelsk med andre autoriserede skoleaktiviteter som matematik og idræt og afgrænser dem herfra. Dansk og engelsk indtager konkrete og tydeligt afgrænsede pladser på skoleskemaet, men lægger beslag på forskelligt tidsmæssigt territorium: Dansk optager 12 ugentlige lektioner mod en enkelt ugentlig lektion i engelsk. Den øvrige sprogundervisning, som børn i 2. klasse deltager i – modersmålsundervisningen i arabisk, dari, pashto og somali – indtager imidlertid en markant mindre fremtrædende plads på skoleskemaet. Denne sprogundervisning nævnes ikke ved navn og optager ikke en selvstændig plads, men indgår som en uidentificérbar del af fællesmængden 'aktiviteter', der repræsenteres ved grønt baggrundspap og er adskilt fra den øvrige undervisning med en sort tuschstreg.

Som ordenssymbol rummer skoleskemaet således udsagn om distinktioner mellem forskellige slags sprogundervisning. Tilstedeværelsen på klassens fælles skoleskema viser, at dansk og engelsk er en del

af skolehverdagen for alle børn i 2. klasse og udpeger desuden gennem initialer (sløret på fotoet) de voksne, som børnene kan forvente at møde i disse lektioner. Både modersmålsundervisningen og modersmålslærerne er derimod unavngivne, og modersmålsundervisning indekseres således på flere måder anderledes end undervisning i dansk og engelsk. Denne indeksering foregår ikke alene gennem repræsentationen på skoleskemaet, men genfindes i modersmålsundervisningens bemanding og fysiske placering. Modersmålsundervisningen adskiller sig fra klassens øvrige undervisning ved, at den ikke varetages af 2. classes faste lærerteam, men af modersmålslærere, hvis initialer ikke optræder på skoleskemaet, og som derfor forbliver anonyme. Mens undervisningen i dansk og engelsk ligesom hovedparten af den øvrige fælles klasseundervisning foregår i 2. classes klasseværelse, finder undervisningen i arabisk, dari, pashto og somali sted i skiftende lokaler, som lånes af børnehaveklasserne og to specialklasser. Når børnene har arabisk, dari, pashto og somali, er de således på besøg i andre lokaler, som ikke primært anvendes til denne sprogundervisning. Mens klasseværelsets indretning gennem fotos, tegninger og tekster sender tydelige signaler om børnene i 2. klasse, foregår modersmålsundervisningen i lokaler, hvis fysiske indretning og udsmykning ikke eller kun i meget begrænset omfang afspejler, at der i disse lokaler også undervises i arabisk, dari, pashto og somali. Til gengæld giver gæstevisserne i andre classes lokaler adgang til artefakter, der inviterer til andre oplevelser og udfoldelsesmuligheder end i klasseværelset – såsom et akvarium med fisk, et afskærmet hjørne med en sofa eller et interaktivt whiteboard. Endelig udgør modersmålsundervisningen et andet socialt rum end klassefællesskabet, idet den foregår i mindre hold på tværs af årgange, og børnene møder således i modersmålsundervisningen andre børn end deres klassekammerater, herunder for flere børns vedkommende større eller mindre søskende.

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

MODERSMÅLET TAGER SINE BØRN

Modersmålsundervisningen ordnes på skoleskemaet sammen med en række uspecificerede aktiviteter, som finder sted om eftermiddagen på tværs af indskolingens. Som et led i Søndervangskolens udmøntning af heldagsskoleprincippet i dette skoleår bryder alle børn i dagens to sidste lektioner op fra deres sædvanlige klasseværelser og klassekammerater for at gå til forskellige aktiviteter som billedværksted, træsløjd, læseværksted, gymnastiksal eller cykelværksted. I beskrivelsen af modersmålsundervisning på den lokale bydelsportal fremstilles modersmålsundervisningen som ligestillet med disse eftermiddagsaktiviteter, og det fremgår, at "den klassiske modersmålsundervisning tilbydes som et tilvalg i kraft af Søndervangsskolens status som heldagsskole" (Toft 2012). Men når det gælder modersmålsundervisning, er der tale om tilvalg på andre præmisser end de øvrige tilvalg.

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

somali. I modsætning til de øvrige aktiviteter opererer distributionen af børn til modersmålsundervisning ikke – eller ikke alene – på børnenes frie valg eller efter tur, men på en etnolingvistisk ordenslogik baseret på en isomorfisk forbindelse mellem sproglig baggrund og den tilhørende modersmålsundervisning. Der stilles på den ene side krav om bestemte sproglige baggrunde for at få adgang til bestemte former for modersmålsundervisning, og har et barn den rette sproglige baggrund, sætter det på den anden side de ellers gældende fordelingsmekanismer ud af kraft.

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

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

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

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

Aktivitetskemaet udgør som skoleskemaet et tydeligt ordenssymbol og rummer ligeledes stærke udsagn om distinktioner mellem aktiviteter – og mellem børn. Modersmålsundervisningen figurerer under betegnelsen 'modersmål' i skemaets nederste række, men uden kolon og med et spørgsmålstegn i stedet for den sædvanlige numeriske pladsangivelse. Under skemaet finder vi i parentes en forklaring på denne anderledeshed: "tallet i parentes angiver max. elevtal, da evt. modersmål også tager elever" – en formulering, som genlyder i kapitlets titel. I denne forklarende parentes personificeres modersmålet og metamorfoserer fra en pædagogisk aktivitet, som børn vælger, til en aktivitet, der tager børn. Mens modersmålsundervisning på skoleskemaet indekseres anderledes end anden sprogundervisning, indekseres 'modersmål' således på aktivitetskemaet anderledes end de øvrige eftermiddagsaktiviteter.

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

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

Af de i alt 25 børn i 2. klasse har 18 børn i kraft af deres registrerede modersmål legitim adgang til og forventes at deltage i modersmålsundervisning. Arabisk og somali tager hver fem børn og dari og pashto hver fire børn. De resterende syv børn i klassen tages ikke af noget modersmål, da der ikke er etableret modersmålsundervisning i de sprog, de har som modersmål: rumænsk, urdu, fransk, ungarsk, swahili, kurdisk og kinesisk. Endelig tager modersmålet tyrkisk ingen børn fra 2. klasse. På den måde etableres der en distinktion mellem de børn, der har et modersmål, som kan tage dem, og de børn, som har et modersmål, der ikke tager børn. Det var netop denne demarkationslinje, som blev tematiseret af børnene selv i den frokostsamtale, der indgik i afhandlingens indledning, og som jeg gengiver herunder:

8.1 Jeg har ingenting i skolen

[fra feltnoter]

Emal, der underviser i modersmålsundervisning i dari og pashto, kommer for at give Shabana og Ayesha en kort besked om deres daritimer samme eftermiddag. Da han er gået, siger Abir, at hun ikke skal have arabisk mere i 4. klasse. "Arabisk er kun til 3.", siger hun – hun ved ikke hvorfor. Ayesha og Shabana fortæller, at "afghansk går helt op til 5.". De synes, Abir er heldig. Abir siger, at hun altså også har koran lørdag og søndag. Nabila siger med et skuldertræk og et smil "Jeg har ingenting i skolen". Sabrina stemmer i: "Jeg har heller ikke noget". Nabila fortsætter: "Jeg er sådan ... ingenting". Efter en kort pause fortæller hun dog, at hun har en dame, der kommer hjem til hende og læser koran – eller rettere sagt: Det havde hun. Nu er damen stoppet, og de har "taget en anden". Det er en mand, som de taler pakistansk og læser koran med over Skype.

Mens alle pigerne har et modersmål, er det kun nogle af disse modersmål, der udløser modersmålsundervisning: Shabana og Ayesha har det, Abir har haft det hidtil, Nabila og Sabrina har det derimod ikke. Kategorien modersmål kan således føjes til rækken af kategorier, som børn i pædagogiske institutioner inddeles i og gennem. Som nævnt i kapitlets indledning kan der fra aktivitetsskemaets formulering om modersmål, der tager børn (og ikke omvendt) drages paralleller til McDermotts skelsættende beskrivelse af, hvordan kategorien indlæringsvanskeligheder tilegner sig

børn. McDermott forstår kategorier som indlæringsvanskeligheder som “a social practice of displaying, noticing, documenting, remediating and explaining” (McDermott 1993:272) snarere end som en påviselig psykologisk tilstand, og med udgangspunkt i en analyse af drengen Adam viser han, hvordan sådanne kategorier kommer før ethvert barns tilstedekomst i verden og beskriver, hvordan “the labels, well-established resting places in adult conversation, stand poised to take their share from each new generation” (McDermott 1993:272). En tilsvarende vendte op og ned på kausaliteten foretager Hugh Mehan (Mehan 1996), ligesom Helle Bundgaard argumenterer for, at den danske kategori ’problembarn’ ikke eksisterer i sig selv, men kontinuerligt aktiveres gennem den sociale praksis, der hverver børn til kategorien (Bundgaard 2004).

På Søndervangskolen står kategorien modersmål centralt i den sproglige orden – parat til at tage sine børn. Til forskel fra kategorierne ’indlæringsvanskeligheder’ og ’problembørn’ spiller børnenes forældre imidlertid en væsentlig rolle, når modersmålet tager sine børn. Som vi så i kapitel 2, specificeres det både i det nationale curriculum og i de kommunale retningslinjer, at tilmeldingen til modersmålsundervisning går gennem barnets forældre. Det er også tilfældet på Søndervangskolen, hvor modersmålslærerne henvender sig til de relevante forældre og informerer om modersmålsundervisningen i det pågældende sprog. Når modersmålet tager sine børn, sker det således ved forældrenes mellemkomst og med deres aktive medvirken – en mellemkomst, som bliver tydelig gennem afhandlingens analyser, og som jeg vender tilbage til i kapitel 12.

FORHANDLING OM ADGANG TIL MODERSMÅLSUNDERVISNING

I det foregående afsnit har jeg beskrevet, hvordan skoleskemaet anviser modersmålsundervisningen en mindre tydelig plads end den øvrige sprogundervisning, mens aktivitetsskemaet illustrerer, hvordan modersmålsundervisningen adskiller sig fra de øvrige eftermiddagsaktiviteter. I begge tilfælde opererer den foreskrevne sproglige orden med afsæt i en tydelig etnolingvistisk logik: Børn med somalisk baggrund har somali som modersmål og går til modersmålsundervisning i somali. Når denne sproglige orden praktiseres, foregår det imidlertid ofte mindre ordentligt, end ordenssymbolerne kan give indtryk af. Distributionen af børn til de forskellige modersmålstimer foregår ikke uformidlet og uanfægtet; tværtimod bliver den løbende udfordret og forhandlet mellem børn og voksne. Nogle børn forsøger at komme ind i modersmålsundervisning, som de ikke umiddelbart er tildelt plads i, mens andre kæmper for at komme ud af den modersmålsundervisning, de er henvist til i kraft af deres modersmål. Børnene lader sig således ikke automatisk tage af modersmålene. Emal starter ofte sine dari- og pashtotimer med at gå en runde til de forskellige konkurrerende eftermiddagsaktiviteter og samle sine børn, og i lidles somalitimer kan der gå en rum tid, før hans børn har indfundet sig med taske og penalhus, og somaliundervisningen kan starte. Når børnene først har indtaget deres pladser i modersmålsundervisningen, fungerer de imidlertid ofte selv som ordensagenter (Ehn 2004:89) eller ordensforvaltere (Gulløv 2012:76), der energisk patruljerer grænserne til deres sproglige territorium. De smækker døren til deres lokale i for næsen af nysgerrige børn med andre modersmål og låser døren, så de ikke kan komme ind; de smider ’fremmede’ børn ud af deres lokaler; og de svarer med høje ”UUUUUD”-råb, når de sproglige andre stikker hovedet ind ad døren, mens de har time.

Modersmålsundervisningen i de forskellige sprog tiltrækker sig således en vis interesse fra andre end de børn, der umiddelbart tages af de respektive modersmål, og det kan give anledning til intense

adgangsforhandlinger. En sådan adgangsforhandling finder vi i den metalingvistiske episode herunder, der optræder ved begyndelsen af en somalitimer:

8.2 Hvis I kan, så bliver I

[fra feltnoter]

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

I denne metalingvistiske episode ser vi, hvordan den sproglige orden bliver udforsket og udfordret i en munter atmosfære præget af smilen og grinen. Den lette stemning hænger muligvis sammen med episodens tidsmæssige placering i en slags uofficielt mellemrum, der ligger efter frikvarterets afslutning, men før somalitionen officielt er gået i gang. Dette mellemrum opstår hver gang, en ny time starter, men træder særligt tydeligt frem, når modersmålstimer og de øvrige aktivitetstimer starter, fordi der her er tale om et brud med dagens hidtidige struktur. Letheden kan også skyldes, at det ikke umiddelbart lader sig afgøre, om Sanaz' insistensen på at være med i somalitionen bunder i oprigtig interesse for somali og er alvorligt ment, eller om hun blot ønsker at slippe for andre aktiviteter, afprøver lidles autoritet, søger kontakt med de somaliske drenge, eller om der er tale om uspecificeret leg og drilleri. Uanset hvad Sanaz og de øvrige afghanske pigers motivation måtte være, kan de alene ved at krydse dørtærsklen til somalilokalet på et tidspunkt, hvor somaliundervisningen skal til at begynde, siges at udfordre den sproglige orden, der regulerer adgangen til modersmålsundervisning. Denne udfordring forholder Abdullahi og Faruq sig omgående til ved at etablere et skarpt skel mellem somali og afghansk og somaliere og afghanere: vi har somalisk her, de er afghanere. Drengene arbejder desuden aktivt på at fremstille deres somaliundervisning som attraktiv ved at fremhæve kvaliteter ved det lokale, der er deres hver tirsdag eftermiddag. De opfordrer samtidig de afghanske piger til at sætte sig ved bordet, og de følger levende med i og kommenterer den egentlige adgangsforhandling, som ikke udspilles mellem de somaliske drenge og de afghanske piger, men mellem lidle og Sanaz. Idle koreograferer smilende forhandlingen som en adgangsprøve, hvor evnen til at oversætte fra somali til dansk bliver udslagsgivende for, om pigerne får adgang til somaliundervisningen; en koreografi, som ekkoer andre og mere formaliserede high stakes-sprogtests i og uden for skolesystemet. Og præcis som det er tilfældet i formaliserede sprogtests, får udfaldet af testen konsekvenser: Pigerne demonstrerer ikke den ønskede oversættelsesevne, og de må derfor forlade somalilokalet – under højlydte protester, men stadig i en munter atmosfære.

Sanaz' adgangsforhandling giver et første indblik i, hvordan den foreskrevne sproglige orden praktiseres på Søndervangskolen. Som i Ehns studier af orden i børnehaveliv gælder det for børnene på

Søndervangskolen, at de ikke altid følger den sproglige orden, som skolen udstikker. De afsøger og overskrider grænser, de bryder regler, og hermed forstyrrer og udfordrer de den sproglige orden. Børnene har med Kim Rasmussen og Søren Smidts formulering ”sans for at omgå, smidiggøre, omfortolke og lave modstand mod den etablerede orden og de fastsatte regler” (Rasmussen & Smidt 2002:26) og er hermed aktivt involverede i den daglige skabelse og genskabelse af den sproglige orden. Når børnene anfægter den sproglige orden, tvinges de voksne til at verbalisere de rationaler, som ordenen bygger på, og hermed træder den sproglige orden i karakter og bliver tydelig – også selvom det som her foregår i en let og spøgefuldst atmosfære. Adgangsforhandlingen peger desuden på betydningen af sprogfærdighed for adgang til modersmålsundervisning: Hvis man som Sanaz, Ayesha og Gulnar falder uden for kategorien af børn, der umiddelbart tages af modersmålet somali, er det ikke tilstrækkeligt som Sanaz at udvise interesse for somali; interessen må i så fald suppleres med demonstration af grundlæggende sprogfærdighed på somali for at udløse en adgangsbillet. Dette krav til sprogfærdighed står centralt i den næste adgangsforhandling, hvor Souad søger adgang til arabiskundervisningen.

SOUAD OG ARABISK: DET DUER IKKE

Sanaz’ ønske om adgang til somaliundervisningen repræsenterer et åbenlyst brud med den etnolingvistiske logik; med dari som registreret modersmål har hun ikke legitim adgang til modersmålsundervisning i somali. Souad har ifølge skolens registreringer kurdisk som modersmål og hører som sådan til gruppen af børn, der ikke tages af noget modersmål. Men en morgen fortæller hun mig glad, at hun skal til arabisk for første gang samme eftermiddag. Dagen i forvejen har klassen i dansktimerne som et led i et undervisningsforløb i *Tegn på sprog*-regi arbejdet med vejr-symboler og vejrord på tværs af sprog (jf. Daugaard 2013b). Da børnene af lærerne har fået til opgave at oversætte ord for enkle vejr-fænomener som ’sne’, ’regn’ og ’sol’ til ”de sprog I taler derhjemme”, skynder Souad sig op til natur/tekniklæreren Torben for at spørge, om hun må skrive på arabisk. Det er mig, der som forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog* et øjeblik senere fordeler de lilla kartonkort, hvor der skal skrives på arabisk, og efter en kort ordveksling med Souad giver jeg hende et lilla kort og autoriserer således Souad til at skrive på arabisk. Næste dag møder Souad da også op til dansktimerne med et lilla kort, hvor hendes far har skrevet شمس (shams), det arabiske ord for ’sol’, og Souad viser stolt kortet frem for de andre piger i klassen.



Souads arabiske ordkort

Da det samme eftermiddag er tid til modersmålsundervisning i arabisk, følger Souad med Yasmin, Saidah og Salma til lokalet og tager plads sammen med de øvrige børn. Men som den metalingvistiske episode på næste side vidner om, viser det sig at være langt vanskeligere at blive accepteret som fuldgældigt medlem af kategorien ’arabisk’ i denne kontekst, og Souad ender med at forlade lokalet, før arabisktimen for alvor går i gang. Ved episoden start har Souad, Yasmin, Salma, Said, Rasha, Abir, Afrah, Osama og Manal fundet en plads ved det hesteskoformede bord, mens Hawra er ved at gøre klar til

dagens time. Da Hawra vender sig mod hestekoen og skal til at starte timen, får hun øje på Souad, og herfra tager endnu en adgangsforhandling form:

8.3 Lidt eller meget?

[udskrift af videooptagelse]

1 Hawra: shetsawin 2hna: ((ser på Souad, slår ud med venstre arm
2 mod hende))
3 说 hvad laver du her
4 Yasmin: TE7- TE7KI KTIRE
5 说 TA- TALER MEGET
6 Hawra: la ma teftehem
7 说 nej hun forstår ikke
8 Yasmin: [(HUN ER IKKE EN)]
9 Manal: [hun er araber] hun er araber ((peger på Souad))
10 Hawra: te7chi 3arabi
11 说 taler du arabisk
12 Souad: °e:h°
13 说 ja
14 Hawra: tu3rfin te7chi 3arabi
15 说 kan du tale arabisk
16 Souad: °lidt°
17 Hawra: tu3rfin
18 说 kan du
19 Hawra: shwayyah lo hwaye
20 说 lidt eller meget
21 ☺ (1.1)
22 Salma: shwayyah
23 说 lidt
24 ((Hawra ser bebrejdende på Salma, Salma sætter hænderne for
25 munden))
26 Hawra: 7'alli hiya tjawbni: ((til Salma))
27 说 lad hende svare mig
28 Hawra: shwayyah lo hwaye ((vender sig mod Souad))
29 说 lidt eller meget
30 ☺ (1.6)
31 Salma: hun siger meget eller lidt ((til Souad))
32 ((Hawra slår sig på låret og ser irriteret på Salma))
33 ☺ (1.5)
34 Hawra: a:ni da a7achiha 3arabi 2arda ashufha te3ruf lo la:
35 说 jeg taler jo med hende på arabisk jeg vil se om hun kan
36 eller ej
37 Hawra: Sava (.) tu3rfin 3arabi ((Hawra går hen til Souad))
38 说 Sava (.) kan du arabisk
39 Yasmin: mu mu Sava Souad
40 说 ikke ikke Sava Souad
41 Hawra: Souad tu3rfin 3arabi
42 说 Souad kan du arabisk
43 ☺ (1.0)
44 Hawra: te7chin 3arabi (.) (filbe:t)
45 说 taler du arabisk (.) (hvad)
46 Souad: °lidt°
47 Hawra: lidt te7achini 3arabi (.) teftehemin men a7achik ((peger på sig
48 selv))
49 说 lidt taler du arabisk (.) forstår du når jeg taler med dig
50 ☺ (2.2)

51	Hawra:	2nti may9ir te9irin weyana iza: matu3rfin 3arabi
52	说	<i>det duer ikke at du bliver med os hvis du ikke forstår arabisk</i>
53	☺	(1.6)
54	Hawra:	le 2anni 2za 2a7chi ra7 2a7chi bas 3arabi mara:7 2a7chi blu3'a
55		tanya
56	说	<i>for når jeg taler taler jeg arabisk jeg vil ikke tale andre sprog</i>
57	☺	(2.3)
58	Hawra:	trdin te9'allin wyana 2lyom wetshufin 9'elli bas 2nti ma ra7
59		tiftehmin 3alena ktir (.) zen (.) 2ftahemti sheno getlech
60	说	<i>vil du blive med os i dag og se så bliv men du kommer ikke til</i>
61		<i>at forstå os ret meget (.) okay (.) forstod du hvad jeg</i>
62		<i>sagde til dig</i>
63	Souad:	((ryster på hovedet))
64	Hawra:	nej ((klapper i hænderne, peger over skulderen med den ene
65		hånd)) ☺ru7i☺
66	说	☺gå☺
67		((Souad pakker sine ting sammen og forlader lokalet))

Der er en række lighedstræk mellem Sanaz og Souads adgangsforhandlinger. Præcis som Sanaz ender Souad med at måtte forlade arabisktimen efter adgangsforhandlingen, og som det var tilfældet under Sanaz' adgangsforhandling, udspiller forhandlingerne sig ikke alene mellem den ansvarlige modersmåls lærer og det kandiderende barn, men involverer også de øvrige tilstedeværende. Yasmin, Manal og i særdeleshed Salma melder sig således aktivt ind i forhandlingerne og støtter Souads kandidatur; Salma mest offensivt (linje 22, 31) og på trods af Hawras formaninger til hende om at lade være med at blande sig (linje 25-27, 32-36). De intense forhandlinger følges opmærksomt af de øvrige børn og mig selv. På videooptagelsen viser min oplevelse af episodens intensitet sig ved, at jeg med en energisk bevægelse griber ud efter min feltdagbog, hektisk bladrer op på en ny side og begynder at notere flittigt; en anden voksen, der kommer ind i lokalet undervejs i samtalen for at spørge Hawra om noget, undlader da også at afbryde samtalen, men stiller sig afventende langs muren og henvender sig først til Hawra, da forhandlingerne er afsluttet, og Souad er på vej ud af lokalet. Et øjeblik efter forlader Hawra forlader kortvarigt lokalet med kollegaen, og da hun vender tilbage, starter arabisktimen.

I både Sanaz og Souads adgangsforhandlinger har spørgsmålet *hvad laver du her?* på henholdsvis somali og arabisk en fremtrædende placering, men spørgsmålene udfylder to vidt forskellige funktioner, som er tæt knyttet til de forskellige stemninger, der kendetegner de to episoder. I Sanaz' adgangsforhandling er lidles "maxaad meesha ka qabaney saa" ledsaget af smil og indgår i en muntert stemt samtale, som i øvrigt foregår på dansk. Da lidle stiller spørgsmålet, er han formentlig velvidende om, at Sanaz ikke vil være i stand til at oversætte og besvare det, hvilket forstærker indtrykket af adgangsforhandlingens legende element. I Souads adgangsforhandling fungerer Hawras "shetsawin zhna" (linje 1) derimod som en konfronterende indledning af en adgangsforhandling, der foregår i en alvorlig og seriøs atmosfære og former sig som en insisterende afdækning snarere end som en leg. Spørgsmålets konfronterende karakter understreges af Hawras demonstrative slåen ud med venstre arm mod Souad, og det følges af en række uddybende spørgsmål, hvor igennem Hawra – konsekvent på arabisk – søger at afdække, hvor meget arabisk Souad taler og forstår. Denne bestræbelse udfoldes gennem en række spørgsmål, der former sig som variationer over det grundlæggende spørgsmål "te7chi 3arabi", taler du arabisk (linje 10, 14, 17, 37, 41 og 44). Hawras insisterende spørgsmålsrække tyder på, at hun modsat lidle ikke er i tvivl om, hvorvidt Souads kandidatur er alvorligt ment, og hvor

lidles enlige spørgsmål må opfattes som en slags trickspørgsmål, fremstår Hawras spørgsmålsrække som særdeles reelle spørgsmål. Mens begge adgangsforhandlinger har afdækning af sprogfærdighed på henholdsvis somali og arabisk som omdrejningspunkt, tager afdækningen forskellige former. I Sanaz' tilfælde realiseres afdækningen gennem et enkelt knald-eller-fald-spørgsmål designet til at vise Sanaz' (manglende) evne til at oversætte fra somali til dansk; i Souads tilfælde knytter afdækningen sig til hendes evne til at tale og forstå arabisk. Mens den for Sanaz testes som et binært distinktivt træk: +/- somali, foregår der i Souads tilfælde en længere udredning, hvor igennem en gradbøjning af arabisk kundskaber finder sted. Gradbøjningen af sprogfærdighed indvarsles allerede af Yasmin, der i linje 4 på arabisk og med høj stemme påstår, at Souad taler meget. Denne vurdering nedjusteres imidlertid af Souad selv, der spagfærdigt på dansk siger "lidt" (linje 16). Det beder Hawra hende udbyde med det kvalificerende spørgsmål "shwayyah lo hwaye", lidt eller meget? (linje 19). Igen er det Salma, der svarer; denne gang ved at oversætte Hawras spørgsmål til dansk for Souad (linje 31). I linje 46 gentager Souad sin vurdering, igen med et lavt dansk "lidt" (linje 46). Hawra forklarer nu, stadig på arabisk, at hun ikke vil tale andet end arabisk i arabisktimerne, og hvis Souad ikke forstår arabisk, duer det derfor ikke, at hun bliver. Efter et sidste forståelsestjek (linje 59) drager Hawra konklusionen og sender med en sigende håndbevægelse og et smilende "ruʔi" (gå) Souad ud af arabisktimen (linje 62-65).

Gennem adgangsforhandlingen placeres og placerer Souad sig i en subkategori af ganske lidt arabisktalende børn. Hvor dette lidt arabisk i dansktimerne dagen før var tilstrækkeligt til at placere Souad i kategorien 'arabisktalende børn', er det ikke nok til at give Souad adgang til modersmålsundervisningen i arabisk. Souads eksempel peger på, hvordan adgangsforhandlingerne ligeledes udspiller sig voksenautoriteter imellem – i dette tilfælde mellem Hawra og mig selv. Som forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog* bakker jeg den ene dag op om Souads anfægtelse af den eksisterende sproglige orden ved at autorisere en mere broget forståelse af, hvem der kan omfattes af kategorien 'arabisk som modersmål', men næste dag må jeg som forsker på feltarbejde i modersmålsundervisningen se min autorisation af Souad som arabisktalende annulleret af Hawra. Jeg indgår således også selv aktivt i praktiseringen af den sproglige orden og optræder selv som sproglig ordensagent. Hawra indtager i denne kontekst på mange måder en anden og mere magtfuld voksenposition end mig. Hawra er ansat på skolen; hun er ansvarlig for arabiskundervisningen over for skolen, børnene og deres forældre, og hendes arabisk kundskaber overstiger langt mit relativt overfladiske kendskab til arabisk. Selvom vi begge optræder som sproglige ordensagenter, gør vi således med forskellig autoritet, når det gælder arabiskundervisningen. Og denne eftermiddag i arabisk er det da også Hawras officielle sproglige orden, der sættes igennem og ikke Souads alternativ; en alternativ sproglig dagsorden, som jeg selv har bakket op om i dansktimerne, men ikke forfølger denne eftermiddag. Som det jævnligt er tilfældet i skolens pædagogiske praksis, oplever Souad, at forskellige voksne sender forskellige signaler om, hvad der er passende – i dette tilfælde i form af forskellige forståelser af, hvad der udgør en passende forståelse af kategorien modersmål.

SAID OG ARABISK: VELKOMMEN TIL DIG

Souads første gang til arabisk bliver samtidig den sidste. Anderledes går det ved Sids første møde med arabisk. Said er netop startet på skolen sammen med sin lillesøster Rasha, som går i 0. klasse. Som pædagogmedhjælper i Rashas 0. klasse har Hawra på forhånd mødt Rasha, men det er første gang, hun

møder Said. Som det fremgår af den metalingvistiske episode herunder, former Saida debut i arabisktimerne sig væsentligt anderledes end Souads gæstevisit, og hvor Souad måtte forlade arabiskundervisningen, bydes Said velkommen. Som i 8.3 er timen lige startet, og Said, Saidah, Yasmin, Salma, Abir, Manal, Husna, Osama, Rasha og Afrah sidder parat i hesteskoen, da Hawra indleder dagens time med en officiel velkomst til Said og Rasha:

8.4 Velkommen til dig

[udskrift af videooptagelse]

1 Hawra: fih kam wa7ed jdid hon (.) 2tnen (.) shu 2smak ((ser på Said))
 2 说 der er nogen nye her (.) to (.) hvad hedder du
 3 Said: Said
 4 Hawra: ha
 5 说 hvad
 6 Said: Said
 7 Hawra: Said?
 8 Said: 2a
 9 说 ja
 10 Hawra: 2hlaw sahlān fik ((let buk fremover mod Said))
 11 说 velkommen til dig
 12 Hawra: te3ruf tekteb walla teqra2
 13 说 kan du skrive eller læse
 14 Said: tsk ((nægtende lyd))
 15 Hawra: wala shi ((slår ud med hænderne, ryster på hovedet))
 16 说 ingenting
 17 Said: ((ryster på hovedet))
 18 Hawra: wala 7aruf
 19 说 ikke et eneste bogstav
 20 Said: balah ((tøvende))
 21 说 jo
 22 Hawra: fih 7ruf te3rufha ((nikker)) wa 2enti Rasha te3urfi 7ruf
 23 说 der er bogstaver du kender hvad med dig Rasha kender du
 24 nogen bogstaver
 25 Rasha: ((ryster på hovedet))
 26 Hawra: wala 7aruf ((ryster på hænderne))
 27 说 ingen bogstaver
 28 ☹ (1.2)
 29 Hawra: vi har nogen nye børn som vi skal starte med ((ser på Line))
 30 Yasmin: de begyndte i forgårs
 31 Hawra: ja (.) me::n øh (.) jeg har ikke lavet mapper til dem fordi
 32 jeg vidste ikke de skulle komme i dag

Hawra lægger ud med på arabisk at konstatere, at der er to nye børn og spørger Said, hvad han hedder (linje 1). Da hun har forsikret sig om, at hun har fået rigtigt fat i hans navn (linje 4-9), byder hun ham med et let buk velkommen (linje 10). Mens Hawra fra første øjeblik stillede spørgsmålstegn ved legitimiteten i Souads tilstedeværelse i arabisktimerne, synes denne legitimitet at være sikret på forhånd i Saida tilfælde. Som det var tilfældet med Souad, indleder Hawra efter velkomsten en første undersøgelse af Said og Rasha's arabiskundskaber (linje 12-27). I Said og Rasha's tilfælde retter afdækningen sig mod grundlæggende literacyfærdigheder på arabisk snarere end evnen til at tale og forstå mundtligt arabisk, som var i fokus under Souads adgangsforhandling. Både Said og Rasha giver udtryk for at have et begrænset kendskab til arabiske bogstaver, men hvor Souads 'lidt arabisk' betød, at hun måtte forlade arabiskundervisningen, får det begrænsede bogstavkendskab på arabisk for Said snarere den

konsekvens, at Hawra indleder en nærmere sproglig afdækning.

Denne afdækning indledes, da holdet umiddelbart efter går i gang med at repetere arabiske bogstaver og samlydere enkle ord på arabisk. Børnene byder ind med bogstavnavne på arabisk, og Hawra skriver bogstaverne på det interaktive whiteboard. Herefter læser børnene på skift bogstavnavne og småord op fra et kopiark i mappen og sammensætter stavelser til enkle ord på whiteboardet. Modsat de fleste andre børn markerer Said ikke på noget tidspunkt. Selv da Hawra forlader sin sædvanlige plads foran whiteboardet og sætter sig på bordkanten ved siden af ham, tysser på de øvrige børn og omhyggeligt søger at skabe rum for, at han kan byde ind med et svar, kommer der ikke noget bud fra Said.

Afdækningen fortsætter, mens børnene efterfølgende skriver enkle arabiske ord i deres skrivehæfter. Hawra sætter sig igen hos Said og fortsætter tålmodigt afdækningen af hans literacyfærdigheder på arabisk. Hun undersøger først, om han kan skrive ordene af selv eller har brug for hendes hjælp til at komme i gang. Det har han, og Hawra skriver ordene i hæftet, gennemgår dem med ham, opfordrer ham gentagne gange til selv at prøve at skrive og følger opmærksomt hans tøvende forsøg. Hun hjælper ham med at finde det rigtige sted på papiret at skrive, og hun opmuntrer ham gennem rosende ord og den kærlige tiltaleform 'ʔabibi' (skat, kære) – også da Said skriver arabisk fra venstre mod højre og således bryder med det grundlæggende arabiske direksjonalitetsprincip.

Hawras opmuntring kommer desuden til udtryk gennem en strategisk tilpasning af sproglige ressourcer. Som det fremgik af kapitel 3, har Hawra irakisk baggrund og taler selv irakisk arabisk. Said og Rasha har derimod libanesisk baggrund og taler en syrisk-libanesisk varietet af arabisk. I samtalen med Said søger Hawra øjensynlig at udviske dialekttræk og nedtone det irakiske præg ved at vælge sproglige ressourcer, der kan associeres med libanesisk arabisk snarere end med irakisk arabisk. Det kommer eksempelvis til udtryk gennem valget af det deiktiske pronomen 'hon' (her), der er libanesisk arabisk og adskiller sig markant fra den tilsvarende irakiske form 'ʔhna', som vi så hende anvende i samtalen med Souad (8.3, linje 1). Hawra gør sig tilsyneladende umage for at gøre sig forståelig for Said, og i interviewet med mig fremstiller Hawra da også denne sproglige akkomodation (Giles 1984; Giles, Coupland & Coupland 1988) som en bevidst sprogpædagogisk strategi. Hun forklarer, at hun godt ved, "hvordan de snakker" i eksempelvis Libanon og Egypten, og at hun "prøver nogle gange at snakke med dem på deres egen dialekt" eller "prøver at forklare det på deres egen".

I den videre samtale med Said – fortsat på omhyggeligt og tydeligt artikuleret arabisk – anerkender Hawra, at de arabiske bogstaver er svære for Said her og nu, men hun forsikrer ham om, at det vil blive lettere fremover; hun vil nemlig justere sin undervisning og "tage bogstaverne forfra". Mens Said og de øvrige børn arbejder videre, forklarer Hawra på arabisk, at de fra næste gang skal deles i to hold. Afrah, Said, Husna, Rasha og Abir skal fremover komme i den første time fra 14:15-15, mens Salma, Saidah, Osama, Manal og Yasmin skal komme i sidste time fra 15-15:45. Said nikker. Til sidst samler Hawra børnene på gulvet omkring et arabisk vendespil. Da timen slutter, afleverer børnene deres skrivehæfter og mapper til Hawra og begynder at forlade lokalet. Said hjælper Hawra med at indsamle vendespilsbrikker og sætte stole op, og lige før han forlader lokalet efter sin første arabisktime, falder følgende ordveksling:

8.5 Næste gang

[udskrift af videooptagelse]

1	Hawra:	tiji marra tanya ha Said
2	说	du kommer næste gang ikke Said
3	Said:	2ah
4	说	ja
5	Hawra	2ani 2a3mellak daftar
6	说	jeg vil lave en mappe til dig

Og Said kommer tilbage næste gang. Det er som aftalt kun Said, Afrah, Rasha og Husna, der er til stede; den gruppe børn, der med Yasmins formulering udgør ”dem, der ikke kan finde ud af det”. Hawra har som aftalt mapper med til Said og Rasha, og de starter nu helt forfra med de arabiske bogstaver. Ved timens start har Hawra en længere samtale med Said og Rasha på arabisk om deres kendskab til arabiske bogstaver. Hawra antager tilsyneladende, at der vil være tale om repetition, men både Said og Rasha fastholder, at det er første gang, de har bogstaverne. Det lille hold gennemgår først bogstaverne ا, د og و og deres navn, form og lyd, og herefter øver børnene sig i at skrive bogstaverne i skrivehæftet, akkompagneret af en arabisk alfabetsang, der afspilles i lyd og billeder fra det interaktive whiteboard. Said skriver koncentreret, men de lettere famlende resultater af hans anstrengelser for at skrive ا, det første bogstav i det arabiske alfabet, bærer ikke desto mindre tydeligt præg af, at han har begrænset erfaring med at skrive på arabisk:



Bogstavarkitekturen i ا
(<http://www.schoolarabia.net>)

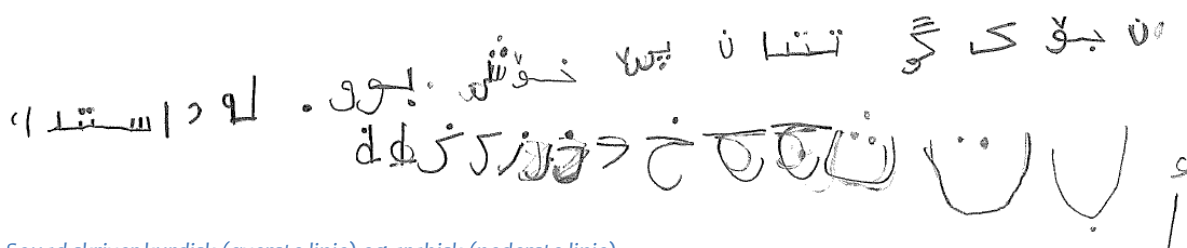


Said skriver ا

Mens de øvrige børn skriver, sætter Hawra sig igen hos Said og fortsætter afdækningen af hans arabiskkundskaber. Hun efterspørger først ord, der starter med ا og retter herefter opmærksomheden mod Said's grundlæggende ordforråd inden for et udsnit af det leksikalske felt 'kropsdele'. Hun søger efter de arabiske ord for 'hånd', 'finger' og 'negl' og gestikulerer ivrigt, gentager tålmodigt, inddrager undtagelsesvist enkelte danske ord og engagerer de øvrige børn i ordjagten, men må – at dømme efter hendes ansigtsudtryk – frustreret konstatere, at Said alene kender holonymet 'hånd' og ikke meronymerne 'finger' og 'negl' på arabisk. Det viser sig således gennem Said's første to arabiskektioner, at hans arabiskkundskaber er relativt begrænsede. Men hvor begrænsede arabiskkundskaber for Souad betød, at hun øjeblikkeligt måtte forlade arabiskundervisningen, er Said's begrænsede arabiskkundskaber noget, der tages op og tages hånd om i arabiskundervisningen, og som er medvirkende til en reorganisering af den.

Kaster vi et sideblik til det empiriske materiale i *Tegn på sprog*, kompliceres Hawras umiddelbare vurdering af Souads arabiskkundskaber som begrænsede. Allerede året før, i slutningen af 1. klasse, skriver Souad ubesværet og villigt på både arabisk og kurdisk. Hun skriver på eget initiativ og uden

hjælp sit navn på arabisk, og på arket herunder skriver hun både på kurdisk og arabisk:



Souad skriver kurdisk (øverste linje) og arabisk (nederste linje)

På nederste linje har Souad selvstændigt og fra hukommelsen skrevet det, hun kalder ”ABC på arabisk”; en bogstavrække, der rummer mere end halvdelen af bogstaverne i det arabiske alfabet. På øverste linje har hun skrevet af fra en kurdisk børnebog. Det kurdiske sprog er multigrafisk og skrives med en række forskellige skriftsystemer, herunder en modificeret udgave af det kyrilliske alfabet, et tyrkiskinspireret latinsk alfabet og en udvidet kurdisk udgave af det arabiske skriftsystem (Haig & Matras 2002; Mohammadi 2013, 2014; Sheyholislami 2010). Et særtræk ved det kurdisk-arabiske skriftsystem er, at det ud over de karakteristiske prikker kendt fra arabisk desuden anvender det diakritiske tegn [˘] (çeleme/چەلمە, ’kraveben’), der som prikkerne har betydningsadskillende funktion og findes i de særlige kurdiske bogstaver [˘] و, ئ, ئ, و و گ و ر. Det er dette kurdisk-arabiske skriftsystem, som anvendes i den bog, Souad skriver efter, og på arket skriver Souad omhyggeligt og ubesværet de kurdiske ord, der både er genkendelige og læselige som kurdiske og indeholder en række eksempler på brug af de særlige kurdiske bogstaver.

Allerede året inden hun sendes ud af Hawras arabiskundervisning med henvisning til utilstrækkeligt mundtligt arabisk, demonstrerer Souad således et kendskab til både arabisk og arabiskbaseret kurdisk skrift, som adskiller sig markant fra Saids famlende første forsøg med den arabiske bogstavarkitektur. Der tegner sig således et særdeles sammensat billede af Said og Souads arabiskkundskaber. Mens Souad i situationen ikke giver Hawra indtryk af at have tilstrækkelige mundtlige arabiskkundskaber, viser et sideblik til *Tegn på sprog*-materialet, at hun har et betydeligt kendskab til arabisk skrift. Til sammenligning står det umiddelbart klart, at Saids literacyfærdigheder på arabisk er relativt begrænsede, og mens hans mundtlige arabiskkundskaber ved første øjekast forekommer Hawra at være tilstrækkelige, viser de sig ved nærmere undersøgelse ligeledes at være begrænsede. I lyset af dette sammensatte billede synes arabiskkundskaber alene ikke at udgøre en fyldestgørende forklaring på, hvordan Souad og Said henholdsvis afvises og omfavnes af kategorien ’arabisk som modersmål’ på dørtærsklen til arabisktimerne, og herved destabiliseres arabiskkundskaber som forklaringsmodel.

CENTRALE OG PERIFERE ARABERE – KURDISKE TIDSRØVERE

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

Under adgangsforhandlingerne med Souad forholder Hawra sig ikke eksplicit til, hvorvidt Souad er 'araber', men snarere til, om hun taler og forstår arabisk. I mit interview med Hawra træder sammenhængen mellem det arabiske sprog, arabisk som national kategori og arabisk modersmålsundervisning imidlertid tydeligt frem – som et led i en klart optegnet afgrænsning i forhold til kurdisk som sproglig og national kategori:

8.6 De spilder tid for mig

[udskrift af interview]

- 1 Line: hvad nu hvis øh børnene taler dansk i arabiskundervisningen hvad
2 gør du så
- 3 Hawra: jeg prøver at sige snak arabisk
- 4 Line: snak arabisk ja
- 5 Hawra: ja (.) og jeg siger det fra starten til dem vi har arabisk vi skal
6 snakke arabisk (.) dansk det er ikke nu
- 7 Line: ja
- 8 Hawra: jeg har haft nogle kurdiske familier de vil have deres børn med
9 men det bliver svært for mig fordi de kender ikke arabisk
- 10 Line: ja
- 11 jeg skal lære dem arabisk
- 12 Line: det er ligesom Souad for eksempel
- 13 Hawra: ja Souad og Suleyma det er svært for de er ikke arabere de er
14 kurdere og det er ikke sprogscole (.) herovre (.) altså jeg skal
15 ikke lære dem sprog
- 16 Line: nej
- 17 Hawra: de skal lære den sprog som de snakker med hjemme (.) så jeg har
18 sagt at jeg ikke kan tage dem
- 19 Line: nej fordi så bliver der for stor forskel [på børnene
- 20 Hawra: [ja fordi jeg skal
- 21 snak- jeg er nød til at snakke dansk med dem nogle gange og jeg vil
22 ikke snakke dansk i undervisningen
- 23 Line: nej så de kan simpelthen ikke nok arabisk til at følge med
- 24 Hawra: nej de kan slet ikke noget (.) de kan slet ikke noget
- 25 Line: men foræl[drene
- 26 Hawra: [forældrene de kan godt fordi de har været i Irak (.) ikke
27 også altså de har været til arabiske skole så de har lært det
28 derovre da de har været små (.) men det er svært for de andre fordi
29 de snakker dansk og så kommer det ikke
- 30 Line: nej
- 31 Hawra: de kender ingenting på arabisk og jeg skal lære de andre hvad det
32 hedder på arabisk ☺så de spilder tid for mig☺
- 33 Line: jamen det kan jeg godt s- det bliver simpelthen for svært at rumme
34 dem alle sammen
- 35 Hawra: ja og jeg har kun to timer så det er ikke nok og en gang om ugen
36 hvad hjælper det det hjælper ikke så meget
- 37 Line: ja (.) er det særligt de kurdiske forældre der ønsker det med
38 arabisk for de kunne jo også i princippet ønske sig at få
39 kurdiskundervisning
- 40 Hawra: ja °der er ikke nogen kurdiskundervisning°
- 41 Line: nej det er der ikke [her
- 42 Hawra: [og de vil heller ikke have kurdisk som jeg har
43 sagt de vil have at børnene lærer arabisk fordi de skal lære sig
44 koran
- 45 Line: ja
- 46 Hawra: eller når vi skal rejse til arabiske lande
- 47 Line: ja ja

Afsættet for den metalingvistiske episode er mit spørgsmål om sprogvvalg i arabisktimerne (linje 1-2). I sit svar på mit spørgsmål om, hvorvidt og hvordan Hawra regulerer børnenes sprogvvalg i arabisktimerne, formulerer Hawra en tydelig sprogpolitisk linje: Arabiskundervisning skal foregå på arabisk og kun på arabisk (linje 3 og 5-6). Denne sprogideologi så vi Hawra praktisere og italesætte under adgangsforhandlingerne med Souad. Jean Conteh, Fiona Copland og Angela Creese beskriver denne opfattelse som én af fem grundlæggende og magtfulde myter om sprogundervisning (Conteh, Copland & Creese 2014:159; se også Blackledge & Creese 109ff). Myterne er common-sense opfattelser med stor intuitiv appel og stærk indflydelse på, hvordan sprogundervisning praktiseres. Hawra præsenterer da også forestillingen om, at sprogundervisning bør foregå eksklusivt på det sprog, der undervises i, som central for hendes forståelse af modersmålsundervisningen i arabisk. Når idealet for arabisktimerne er 'kun arabisk', udgør børn, der taler andet end arabisk, en oplagt udfordring; en udfordring, som Hawra knytter specifikt til "kurdiske familier" (linje 8). Tilstedeværelsen af kurdisktalende børn tvinger Hawra til at tale dansk i arabisktimerne (linje 20-21) og dermed bryde med sin sprogpolitiske linje. "Det er ikke sprogscole herovre", siger Hawra og uddyber: "altså jeg skal ikke lære dem sprog, de skal lære den sprog, som de snakker med derhjemme" (linje 14,15,17). Denne forståelse så vi ligeledes ekspliciteret i beskrivelsen af valgfaget 'indvandrersprog' i kapitel 2, hvor det blev understreget, at der ikke er tale om "begynderundervisning", men derimod om "videreudvikling af allerede erhvervede færdigheder" (Faghæfte 31. Indvandrersprog:3,12).

I den metalingvistiske episode gør Hawra forskellen mellem arabisk og kurdisk relevant; hun skelner skarpt mellem arabisk sprog og kurdisk sprog og lige så skarpt mellem arabere og kurdere. Sammenkoblingen af de to sæt kategorier er imidlertid kompleks og asymmetrisk. Arabere taler arabisk hjemme, de kan arabisk. Men når det gælder kurderne, er det mindre entydigt. Her differentierer Hawra mellem forældre og børn og tilskriver de to generationer forskellige grader af arabiskkundskaber: "forældrene, de kan godt" (linje 26), mens de kurdiske børns arabisk gradvist nedskrives gennem episoden: "de kender ikke arabisk" (linje 9), "de kan slet ikke noget" (linje 24), "de kender ingenting på arabisk" (linje 31). Men det forhindrer ifølge Hawra ikke de kurdiske forældre i at ønske, at deres børn får arabiskundervisning; både når det gælder specifikke kurdiske forældre på skolen: "jeg har haft nogle kurdiske familier, de vil have deres børn med" (linje 8), og når det gælder kurdiske forældre som gruppe: "de vil heller ikke have kurdisk, som jeg har sagt, de vil have, at børnene lærer arabisk" (linje 42-43).

Mens Said tages af modersmålskategorien arabisk, ender Souad med at blive taget af en anden kategori, nemlig *tidsrøverne*. Kategorien låner jeg fra Dorthe Staunæs, der flytter hverdagsbetydningen af tidsrøveri – betaling af regninger på posthuset, virksomheders mailsystemer – ind i sine analyser af køn, etnicitet og skoleliv, hvor tidsrøveren beskrives som en lokalt konstrueret orienterings- og betydningskategori (Staunæs 2004). Tidsrøverne er elever, der forstyrrer den almindelige undervisning og tager tiden fra det, som læreren havde tænkt sig, der skulle foregå, og på den måde røver tiden fra både læreren og de andre elever og udmatter læreren. Staunæs beskriver, hvordan to forskellige lærere fortæller nogenlunde enslydende fortællinger om, hvordan tidsrøverne er upassende og problematiske, men hvordan det for den ene lærer er 'de tyrkiske drenge' og for den anden lærer 'de danske piger', der hveres til tidsrøverkategorien (Staunæs 2004:295). Tidsrøveren skifter således køn og etnicitet afhængig af den position, som læreren taler og italesætter fra. For Hawra synes det at være de kurdiske

børn, der ordnes i tidsrøverkategorien. Kurdiske børn sætter Hawra på en vanskelig opgave: ”det bliver svært for mig” (linje 6), og tilstedeværelsen af kurdiske børn både udfordrer og anfægter Hawra som modersmållærer i arabisk. Staunæs skriver om tidsrøverne, at de

”... bliver til, når nogen udfordrer lærerens forventning om, hvad der skal foregå i klasseværelset, sætter lærergerning under pres og negligerer de opgaver og krav, læreren og undervisningssituationen stiller. Tidsrøveriet får betydning for den måde, hvorpå læreren oplever betingelserne for sin undervisning. Når tidsrøveren bliver til i klasseværelset, får det konsekvenser for den måde, hvorpå læreren kan udføre sin undervisning” (Staunæs 2004:291)

Som i Staunæs’ materiale aktiveres tidsrøverfiguren for Hawra, når tid opleves som en mangelvare. Hawra siger selv – med tydelig smilestemme – at de kurdiske børn får hende til at spille sin tid: ”de spilder tid for mig” (linje 32), og hun sætter dette tidsrøveri i relation til det begrænsede tidsrum, hun har til rådighed til arabiskundervisning (linje 35-36). Hawras konstruktion af kurdiske børn som tidsrøvere kaster nyt lys over Said og Souads meget forskellige møder med arabiskundervisningen, hvor Said bydes velkommen, mens Souad nægtes adgang. Selvom begrænsede arabiskundskaber er den officielle begrundelse for Souads afslag, synes de ikke at være mere begrænsede end Said, og Said nægtes ikke adgang. Tidsrøveriet synes således at udgøre den primære forskel mellem Souad og Said; som kurder spilder Souads Hawras tid, mens Said som araber snarere udløser tid hos Hawra.

Hawras distinktion mellem og hierarkisering af arabisk og kurdisk indgår desuden i en årelang, transnational dialog om det kurdiske sprog og dets sprogideologisk omtumlede historie. I 2012 udkom der for første gang et special issue af et internationalt forskningstidsskrift med fokus på kurdisk sprog. Nummeret bærer titlen *The Kurdish Linguistic Landscape: Vitality, Linguicide and Resistance*; et ordvalg, som vidner om den stærke sprogideologiske ladning, der omgiver det kurdiske sprog og dets brugere (Hassanpour, Sheyholislami & Skutnabb-Kangas 2012). Det gælder ikke alene i sprogforskningen, men afspejles også ved, at fortællingen om kurdere og modersmålsundervisning i Danmark findes i to radikalt forskellige versioner. I den ene stiller det danske samfund ikke sprogligt relevant modersmålsundervisning i kurdisk til rådighed for kurderne (se fx Steensig 1998); i den anden er det kurderne selv, som fravælger kurdisk modersmålsundervisning til fordel for undervisning i tyrkisk eller arabisk (se fx Serinci 2011), sådan som Hawra fremstiller det i interviewet. Hawras udsagn er således ikke alene situerede og kontekstuelle; Hawra taler også ind i en dialog om kurdere og kurdisk sprog, der både er lokal og global, og som går på tværs af fortid, nutid og fremtid.

HIERARKISERING AF MODERSMÅL I DEN SPROGLIGE ORDEN

Som alle andre pædagogiske institutioner sorterer og klassificerer Søndervangskolen børn; det er, som Mary Douglas formulerer det, en af de måder institutioner tænker på (Douglas 1986), og skolens kategoriseringspraksis er med Mehans udtryk ”as old as schools themselves” (Mehan 1996:254). I dette kapitel har jeg beskrevet den kategoriseringsproces, hvorigennem kategorien ’modersmål’ tager sine børn på Søndervangskolen. Når kategorien modersmål tager sine børn, sker det på baggrund af en tilskrivning af modersmål til børn, som matcher den nationale kategori, børnene menes at tilhøre.

Gilliam beskriver, hvordan lærerne i hendes materiale skelner mellem to grundlæggende elevkategorier: ’tosprogede børn’ og ’danske børn’, men omhyggeligt – og i en grad, så det nærmer sig tabuisering –

undgår yderligere specificering af 'de tosprogede' i etniske eller nationale termer (Gilliam 2009:143). Gilliam ser denne praksis som udtryk for orientering mod et ideal om kategoribindhed; et ideal, som er tæt knyttet til en institutionslogik, der betoner ligebehandling og fokus på de individuelle børn (Gilliam 2009:142). Denne praksis står i skarp kontrast til, hvor villigt og gerne børnene selv tager nationale kategorier i anvendelse, både når de repræsenterer sig selv, og når de kategoriserer de øvrige børn. Nationale betegnelser som 'palæstinensisk' eller 'marokkansk' er med Gilliams ord "ikke blot bagvedliggende viden, de er præsente kategorier, der bliver brugt dagligt og er åbenbart relevante identitetskategorier for børnene" (Gilliam 2009:232). Det gælder også i mit empiriske materiale, hvor det netop er nationale kategorier, der aktiveres, når kategorien modersmål tager sine børn – uanset om der er tale om voksne eller børn. "De er afghanere", siger Faruq om de daritalende piger, der har vovet sig ind i somalilokalet; "hun er araber" forsøger Manal sig, da Souad kommer under pres for at blive i arabiskundervisningen. Og mens Gilliams lærere ønsker at nedtone børnenes interesse for markering af nationale identiteter og nationale forskelle, argumenterer Hawra netop med afsæt i nationale kategorier, når hun beskriver in- og eksklusionskriterier for sin modersmålsundervisning i arabisk.

Når den nationalt orienterede argumentation træder så magtfuldt frem i forbindelse med modersmålsundervisning på Søndervangskolen, må det ikke alene ses som udtryk for de enkelte aktørers opfindelser; det må ligeledes ses i lyset af de bagvedliggende opfindelser af 'modersmål' og 'modersmålsundervisning'. I kapitel 5 redegjorde jeg for, hvordan såvel 'sprog' som 'modersmål' teoretisk må forstås som opfindelser, der historisk kan knyttes til fremvæksten af den moderne nationalstat, og i kapitel 2 så vi Carlsen beskrive modersmålsundervisning som "en konstruktion, som blev grundlagt i 1800-tallet på en objektivisering af sproget" (Carlsen 2009:84). Den etnolingvistiske antagelse med dens betoning af det nationale kan således ses som en nærmest naturaliseret eller forprogrammeret del af modersmålsundervisning som pædagogisk arrangement, og det afspejles i den sproglige orden, som praktiseres på Søndervangskolen.

Som vi har set gennem kapitlet, er der imidlertid ikke tale om én fast og uforanderlig sproglig orden, der implementeres uanfægtet og ordentligt; både børn og voksne forholder sig aktivt til de kategorier og klassifikationer, som den sproglige orden bygger på. Det gælder både, når børnene udfordrer den sproglige orden, og når modersmålslærerne træder i karakter som ordensagenter. Hawra fremtræder således tydeligt som opfinder af modersmålsundervisning af arabisk; hun definerer og patruljerer sit territorium og reorganiserer det resolut, når hun finder det påkrævet. Herved tydeliggøres det pædagogiske handlerum, der åbnes i kølvandet på den lettere diffuse position, som modersmålsundervisningen indtager i mellemrummet mellem anden sprogundervisning og de øvrige eftermiddagsaktiviteter, ligesom det fremgår, hvordan Hawra handlekraftigt udfylder dette rum. Selvom der med Blommaerts udtryk er tale om polycentricitet og alternative normcentre, har de alternative sproglige dagsordener lanceret af Sanaz, Souad og delvist mig selv ikke samme vægt og magt som den officielle sproglige orden, som Hawra håndhæver, og som er sanktioneret i det nationale curriculum. Udfordringerne af den eksisterende sproglige orden fører således ikke til etablering af en ny sproglig orden eller til sameksistens af konkurrerende ordener, men snarere til konsolidering og befæstelse af den eksisterende sproglige orden: Sanaz må fortsat gå til dari og ikke somali; Said bliver i arabisktimerne, og for Souad er ingen modersmålsundervisning.

Til billedet af distributionen af børn til modersmålsundervisning hører overvejelser om, hvilke positioner de forskellige modersmål indtager i den bredere sociolingvistiske orden i børnenes hverdag. Her gælder det, at somali spiller en begrænset og relativt perifer rolle for de fleste af de børn, der falder uden for kategorien 'somali som modersmål'. Der findes da heller ikke i mit empiriske materiale andre eksempler på, at Sanaz – eller andre ikke-somaliske børn – udtrykker interesse for somali eller på anden måde tydeligt investerer i somali. Men det gælder ikke på samme måde for arabisk for de børn, der ikke umiddelbart tages af kategorien 'arabisk som modersmål'. Der synes blandt børnene at være et bredere kendskab til arabisk end til de øvrige modersmål, og hverken dari, pashto eller somali er genstand for den opmærksomhed, som børnene samlet set tildeler det arabiske sprog, som flere børn har kendskab og relationer til i kraft af det arabiske sprogs status som religiøst sprog i islam. Denne betydning så vi Hawra aktivere i 8.6, når hun om de kurdiske forældre siger, at "de vil have, at børnene lærer arabisk, fordi de skal lære sig koran" (linje 42-44). I kraft af denne religiøse status adskiller arabisk sig fra de øvrige sprog, som der er modersmålsundervisning i på Søndervangskolen. Det arabiske sprog har således en betydning og værdi, der rækker ud over modersmålskategorien, og i kraft af disse religiøse medbetydninger kan arabisk siges at indtage en særligt privilegeret position.

Sprogene og de dertil knyttede sprogundervisningsaktiviteter på Søndervangskolen indgår således i et komplekst hierarki, hvis sammensathed hverken skoleskemaet eller den etnolingvistiske antagelse indfanger. Der kan ikke alene identificeres en distinktion mellem dansk og engelsk på den ene side og modersmålsundervisning på den anden side; der kan ligeledes drages et skel mellem modersmålsundervisningen og de øvrige tilvalgsaktiviteter. Desuden optræder der et skel mellem de sprog, der er modersmålsundervisning i, og de sprog, som nok kan opfattes som modersmål for børn på skolen, men som der ikke er modersmålsundervisning i – eksempelvis kurdisk. Endelig kan der internt i kategorien af modersmål, som der undervises i, drages en skelnen mellem arabisk på den ene side og de øvrige modersmålsundervisningssprog dari, pashto og somali på den anden side. Denne særlige værditilskrivning forfølger jeg i næste kapitel, hvor jeg retter opmærksomheden mod det arabiske sprog som andet og mere end modersmål.



Arabisk – modersmål med mere

I kapitel 8 satte jeg fokus på, hvordan kategorien modersmål tager sine børn på Søndervangskolen, og vi så, hvordan Sanaz, Souad og Said forhandlede om adgang til modermålsundervisning i henholdsvis somali og arabisk. Mens afghanske Sanaz blev nægtet adgang til somali og kurdiske Souad til arabisk, blev arabiske Said budt velkommen til arabisk. I dette kapitel stiller jeg skarpt på det arabiske sprog, som jeg beskriver som andet og mere end modersmål. I modsætning til de øvrige sprog, der er modersmålsundervisning i på Søndervangskolen, fungerer arabisk ikke alene som modersmål for en afgrænset gruppe af børn, men herudover som religiøst sprog for en bred gruppe af børn med muslimsk baggrund. Det arabiske sprog tilskrives således en betydning og værdi, der rækker ud over modersmålskategorien; det kan opfattes som et 'modersmål med mere'. Denne særlige værditilskrivning er omdrejningspunktet for dette kapitel.

Kapitlet indledes med et eksempel på, hvordan arabisk tilskrives værdi af andre end de børn, der har arabisk som modersmål. I eksemplet beskriver en gruppe somaliske børn det arabiske sprogs religiøse funktion, og de udpeger koranskolen som en væsentlig læringsarena. Som afsæt for den videre analyse redegør jeg for den sociolingvistiske kompleksitet, som præger det, vi med en samlebetegnelse kalder 'arabisk', før jeg sætter fokus på arabisk som religiøst sprog. Herefter retter jeg opmærksomheden mod de koranskoler, hvor flere af børnene i 2. klasse møder, lærer og praktiserer arabisk og sætter fokus på, hvad der her gælder som arabisk og arabiskfærdigheder. Det fører til revurdering af den modersmålsbaserede distributionslogik, som jeg beskrev i kapitel 8, men som udfordres af det arabiske sprogs særlige funktion som 'modersmål med mere'. Kapitlet afsluttes med et udblik til den modsatrettede værditil- og fraskrivning, som præger det arabiske sprog i en bredere samfundsmæssig kontekst.

EN SÆRLIG VÆRDITILSKRIVNING TIL ARABISK

Et første indblik i den særlige værditilskrivning til arabisk finder vi i den nedenstående metalingvistiske episode, som er et uddrag fra et af de fotoeliciterede børneinterviews. I interviewet deltager de børn, der går til modersmålsundervisning i somali: Ayaan, Faruq, Ifrah og Khalida (Abdullahi er syg). Udgangspunktet for samtalen er børnenes erfaringer med at lære somali i lidles somalitimer i skolen, men fokus flytter sig hurtigt fra somali til arabisk – og fra skolen til *dugsi*, den somaliske betegnelse for

'koranskole'. Den metalingvistiske episode illustrerer, hvordan det arabiske sprog tilskrives værdi som andet og mere end modersmål. De somaliske børn fortæller, at de også opfatter arabisk som et vigtigt sprog, og de knytter denne betydning til religiøs praksis og religiøse forestillinger og kobler det til en bestemt læringsarena, nemlig koranskolen. Herved aktiveres en anden form for betydningstilskrivning til arabisk end den, som arabisk tilskrives som modersmål, nemlig det arabiske sprogs religiøse betydning for muslimer uanset sproglig baggrund:

9.1 Arabisk, det er også en vigtig sprog

[udskrift af videooptagelse]

1 Line: lærer I øh lærer I somalisk andre steder end her sammen med
 2 Iidle
 3 Ayaan: ja: i koran
 4 Line: i koran?
 5 Ayaan: dugsi
 6 Line: ja
 7 Khalida: ja også arabisk
 8 Line: [er det den samme dugsi I går i]
 9 Khalida: [arabisk det er det vig-] det er også en vigtig sprog
 10 arabisk
 11 Ayaan: nej mig og Imans v- det er me::get tæt på og jeg går det
 12 samme som Faruqs
 13 Line: okay hvor tit gør I det
 14 Ayaan: lørdag søndag
 15 Line: lørdag [og søndag ((nikker))
 16 Faruq: [jeg går der mandag onsdag lørdag søndag de der piger
 17 de er bare heldige de store piger de er heldige de skal kun
 18 lørdag
 19 Line: men du skal mandag onsdag lørdag søndag
 20 Faruq: ((nikker))
 21 Line: okay
 22 Iman: jeg skal kun lørdag og søndag
 23 Line: okay (.) og så siger du at arabisk også er et vigtigt sprog
 24 ((peger på Khalida))
 25 Khalida: ja (.) det er det
 26 Faruq: ja fordi os vi tror på at når når vi kommer op til gud så
 27 skal vi snakke ara:bisk
 28 Line: okay (.) ja så er det jo vigtigt at lære lidt arabisk det
 29 kan jeg godt se

Da jeg spørger til det somaliske sprog i andre læringsarenaer end skolen (linje 1-2), bringer Ayaan straks koranskolen på banen, først benævnt 'koran' (linje 3) og efterfølgende 'dugsi' (linje 5). De fire børn tilkendegiver da også alle, at de går i dugsi, omend der er forskel på hvor, hvornår og hvor meget de går i dugsi (linje 11-22). Straks efter Ayaans lancering af dugsi som læringsarena tilføjer Khalida, at de her ikke alene lærer somali, men også arabisk, og hun følger op med en spontan vurdering af det arabiske sprogs rolle og værdi i linje 9-10. Khalida starter tilsyneladende først – i overlap med mig – på en absolut og eksklusiv vurdering af arabisk som "det vigtigste sprog", men fri af overlap genstarter hun og nedjusterer til en sideordning af arabisk med andre vigtige sprog (hvilke fremgår ikke): Arabisk er også et vigtigt sprog. Denne vurdering leverer hun senere en stærk bekræftelse af med et affirmativt 'ja' efterfulgt af en emfatisk tilføjelse med kontrastivt tryk: "det er det" (linje 25). Faruq tilslutter sig og underbygger Khalidas vurdering ved at tilføje en begrundelse: Når man kommer op til gud, skal man tale arabisk (linje 26-27) – en forestilling, som Gilliam ligeledes har observeret, og som i hendes materiale

artikuleres af Kamal, der hviskende bekendtgør: ”Når jeg dør, skal jeg tale arabisk hele tiden” (Gilliam 2009:278).

De dugsier, som børnene henviser til i den metalingvistiske episode, er ikke et ukendt fænomen. Dugsier har udgjort og udgør stadig en central del af uddannelsessystemet i Somalia (Cassanelli & Abdikadir 2007; Mohamed-Abdi 2003), og dugsier er ligeledes udbredte i somaliske miljøer i diasporaen (Arthur 2003, 2004; Bigelow 2010; Moore 2011; Kahin 1997). Jo Arthur Shoba har i sine undersøgelser af literacypraksisser i somaliske miljøer i Liverpool identificeret en stærk og direkte forbindelse mellem det arabiske sprog og religiøs praksis knyttet til islam (Arthur 2003, 2004). Arthur beskriver, hvordan den umiddelbare association knyttet til arabisk er til ”the language chosen by Allah for the Qur’an” (Arthur 2004:233), præcis som det er tilfældet i Faruqs udsagn (uagtet at Faruq navngiver Allah på dansk). Fra denne stærke forbindelse til islam henter det arabiske sprog ifølge Arthur sin særlige værdi: “Qur’anic Arabic is the language of Islamic religious heritage, and its importance therefore transcends that of secular languages” (Arthur 2004:233). I den metalingvistiske episode herover ender Khalida snarere med at ordne arabisk som ét vigtigt sprog blandt andre vigtige sprog snarere end som *det vigtigste* sprog, og Faruqs udsagn rummer ligeledes nuancer. Når han siger ”os vi tror på, at når vi kommer op til gud, så skal vi snakke arabisk”, afgrænser han på den ene side den gruppe, han selv mener at tilhøre – uanset om det måtte være ’somaliere’, ’muslimer’ eller en tredje gruppe – fra andre grupper (herunder potentielt mig), men han viser samtidig, at han er bevidst om, at der findes andre grupperinger. Det samme gælder hans anvendelse af verbet ’tro på’, der afspejler en svagere epistemicitet end eksempelvis ’vide’ og således kan høres som et udtryk for bevidsthed om, at hans perspektiv på arabisk er ét blandt flere mulige.

Den metalingvistiske episode peger på, hvordan det arabiske sprog er genstand for en særlig værditilskrivning knyttet til dets religiøse betydning. For at forstå denne værditilskrivning må vi først se nærmere på det arabiske sprogs forskellige fremtrædelsesformer og placere Hawras modersmålsundervisning i forhold hertil, før vi vender tilbage til arabisk som religiøst sprog for børnene i 2. klasse.

ARABISK – ET SPROGLIGT KINDERÆG

Mens alle sprog kan betragtes som opfindelser, fungerer ’arabisk’ som samlebetegnelse for en særligt kompliceret sproglig virkelighed. ’Arabisk’ refererer således ifølge traditionelle lingvistiske beskrivelser til hele tre ting på én gang: *klassisk arabisk*, *moderne standardarabisk* og en række forskellige *dialekter*. Klassisk arabisk er det sprog, som koranen er skrevet på, og som derfor i årtusinder har været omfattet af en særlig opmærksomhed. Stig Rasmussen skriver om dette arabisk, at det

”blev genstand for dyrkning, systematisering og stilistisk finlibning, indtil det efter fire århundreder fremstod som klassisk arabisk, et sprogtrin, der er fastfrosset, rensat for talesprogsreminiscenser og grammatisk reguleret med matematisk præcision” (Rasmussen 1988:111)

Klassisk arabisk er et prestigefyldt og stærk kodificeret skriftsprog tæt knyttet til praktisering af islam. Dialekterne – også kendt som ”dagligsprog” (fx Steensig 1998), ”colloquial Arabic” (fx Holes 1984) eller ”national vernaculars” (fx Haeri 2000) – er omvendt lokale talesprog, der fungerer som medium for hverdagens interaktion. Dialekterne er præget af stor intern variation, og der er således markant

sproglig forskel på eksempelvis irakisk og tunesisk arabisk. Mellem klassisk arabisk og dialekterne finder vi *moderne standardarabisk*, der kan ses som en forenkling og modernisering af klassisk arabisk med henblik på at etablere et fælles arabisk lingua franca. Hvor klassisk arabisk reproduceres socialt i forbindelse med koranlæsning og bøn og dagligsprogene gennem hverdagens talte interaktion, er det de statslige uddannelsessystemer og medier, der udgør de primære sites for social reproduktion af moderne standardarabisk (Haeri 2000:74). Forholdet mellem klassisk arabisk/moderne standardarabisk og dialekterne beskrives traditionelt som *diglossisk* (jf. Ferguson 1959); et omdiskuteret begreb, der henviser til koeksistens af forskellige varieteter, som anvendes til forskellige sociale formål i samme geografiske rum i et hierarkiseret forhold, hvor klassisk arabisk/moderne standardarabisk tilskrives høj prestige og dialekterne lavere prestige.

Det komplekse sociolingvistiske kontinuum rejser påtrængende sprogpædagogiske spørgsmål om hvilket arabisk, der skal undervises i og på, både i og uden for Mellemøsten. Som Amanda Temples formulerer det: "Arabic is not a monolithic target, but represents a multiplicity of varieties and skills that can be, and are, viewed, valued, and negotiated separately" (Temples 2013:202). Typisk er det moderne standardarabisk, der udgør det sproglige afsæt for arabiskundervisningen, også når der er tale om modersmålsundervisning i arabisk i Danmark (Steensig 1998:278) – uanset at moderne standardarabisk i en traditionel forståelse af 'modersmål' ikke er nogens modersmål (Hillman 2011:7), og at dette moderne standardarabisk for nogle af børnene i undervisningen kan opleves som anderledes end både det arabisk, de bruger i hjemmet og det arabisk, de eventuelt kender fra religiøs praksis. Den sociolingvistiske kompleksitet, som gemmer sig under samlebetegnelsen 'arabisk', stiller således store krav til Hawras – og alle andre arabisklæreres – opfindelsesevne. Dette sociolingvistiske landskab så vi i kapitel 8 Hawra navigere i, da hun mundtligt søgte at tilpasse sin egen irakiske dialekt til Said og Rashas syrisk-libanesiske dialekt – sideløbende med, at hun i sin opfindelse af modersmålsundervisning i arabisk lægger vægt på at skabe rammer for, at alle børn udvikler grundlæggende literacyfærdigheder på moderne standardarabisk. Koblingen af et pædagogisk fokus på grundlæggende literacyfærdighed og valget af moderne standardarabisk som det arabisk, der skal undervises i, er således ikke tilfældigt; moderne standardarabisk er i overvejende grad knyttet til skriftsproget eller til formelt talt sprog og båret frem af uddannelsessystemet og medierne. I denne situation udgør moderne standardarabisk et oplagt bud på en sproglig varietet, der i udkanten af Aarhus kan opleves som genkendelig som arabisk for en broget gruppe børn, hvis sproglige repertoier indeholder en række forskellige talte dialekter. Et pædagogisk fokus på moderne standardarabisk kan således virke befordrende for børnenes udvikling af læse- og skrivefærdighed på arabisk og bidrage til, at de på sigt kommer til eksempelvis at kunne læse arabisksprogede bøger og aviser og forstå arabisksprogede tv-udsendelser – men omvendt understøtter valget af moderne standardarabisk ikke nødvendigvis børnenes evne til at kommunikere mundtligt på arabisk, og vi så da også i kapitel 8, hvordan både Souad og Said havde vanskeligt ved at forstå det mundtlige arabisk i arabisktimerne.

ARABISK SOM RELIGIØST SPROG

Hawras arabiskundervisning er centreret om den slags arabisk, der kaldes moderne standardarabisk, og retter sig mod de børn, der opfattes som havende arabisk som modersmål. Men som vi har set i dette kapitel, er der andre børn end de modersmålstalende, som har kendskab til arabisk, fordi arabisk – i form af klassisk arabisk – fungerer som liturgisk sprog i islam og som sådan er tæt knyttet til

praktiseringen af islam for muslimer over hele verden. I modsætning til den kristne bibel, som er oversat til mere end 500 sprog og typisk læses i oversættelse, læses og reciteres koranen på arabisk, ligesom bøn foregår på arabisk. Der findes oversættelser og kommentarer på andre sprog, men klassisk arabisk har fortsat status som "the primary language of worship, prayer, and study for believers" (Temples 2013:29):

"Practicing Muslims all over the world read the Qur'an, memorize suras from the Qur'an, and pray in classical Arabic, no matter what language they use in their day to day life. They believe that the Qur'an itself is a miracle, revealed by God to Muhammad in Arabic, and thus Arabic itself is sacred"
(Temples 2013:28)

Religiøs praksis er således tæt knyttet til det klassiske arabisk, som koranen er skrevet på, og lyden af klassisk arabisk med dets særlige tonefald og rytme hører til blandt de tidligste sproglige erfaringer for mange børn med muslimsk baggrund (Holes 2004:5). Fordi koranen opfattes som et mirakel, åbenbaret for profeten Mohammed af Allah på klassisk arabisk, får dette arabisk hellig status, og klassisk arabisk tilskrives således en ganske særlig værdi af praktiserende muslimer, uanset sproglig baggrund:

"Classical Arabic is revered by rich, poor, educated, and illiterate alike as the linguistic jewel in the Islamic cultural patrimony. It is regarded as the inimitable apogee of perfection, unsurpassable in beauty, an ethereal ideal of eloquence, perfect symmetry, and succinctness – however imperfectly, in practice, many Arabs understand it"
(Holes 2004:5)

Da hverken 'koran' eller 'klassisk arabisk' har selvstændig plads i det nationale danske curriculum, retter jeg et sideblik til den aarhusianske friskole Selam Friskole for at undersøge, hvordan denne værditilskrivning til arabisk kan finde sted i en dansk skolekontekst. Selam Friskole præsenterer sig som en "dansk muslimsk skole", og foruden den obligatoriske fagrække undervises der på alle årgange i tre særlige 'selamfag': religion, tyrkisk og koran. I læseplanen for faget koran finder vi følgende formålsbeskrivelse:

Koranlæsning, –recitation og -forståelse

Formål:

Ordet Koran (arabisk Quran) betyder egentligt fremsigelse eller deklamation, og de første ord Profeten Muhammed – Guds fred og velsignelse være med ham – fik åbenbaret var påbudet: "Fremsig/læs i din Herres Navn", kapitel 96 vers 1. Denne tilskyndelse opretholdes Koranen igennem med jævnlige påbud om at fremsige eller recitere. Det, som fremsiges, er Guds egen tale (arabisk Kalam Allah). Dog således at forstå, at kun det fremsagte er guddommeligt.

Koranen synes at tale til den læsende med en egen stemme. Den insisterer ligefrem på, at den læsende så at sige stemmer i med bogens egen stemme – Guds stemme. Læseren skal således ikke blot se ordene, læse og forstå dem, men hørligt opløfte sin egen stemme. Bogen bliver dermed til lyd, stemme og klang.

Koranrecitation kan være meget smukt, og recitation er en regulær disciplin. Måden, hvorpå Koranen læses højt, fremsiges eller reciteres, er derfor underlagt et større regelsæt, som bl.a. fastsætter særlig brug af frasering (at forlænge vokalernes lyd), vibrato, stemmeleje, rytme, pauser og melodi.

Det er meget vigtigt for en muslim at kunne fremsige brudstykker og små kapitler fra Koranen korrekt og udenad, ligesom det er givende og inspirerende at kunne læse op af Koranen. Koranrecitation er således obligatorisk i forbindelse med bøn, og som den værdsatte disciplin recitation er, skaber den stor respekt og anseelse muslimer imellem.

Såvel højtlesning som fremsigelse og recitation skal være på originalsproget – arabisk, dels for at sikre og fastholde ordenes og dermed indholdets betydning, men også fordi versenes klang, rim og rytme ellers ville gå tabt.

Ovenstående gælder for alle muslimer, også for dem, som ikke har arabisk som modersmål og derfor ikke taler og eller forstår sproget. Man har således som muslim pligt til – i overensstemmelse med evner og formåen – at lære sig at læse arabisk samt kunne fremsige og recitere visse kapitler i Koranen udenad og korrekt på originalsproget – jævnføre ovenstående. For at Koranrecitation ikke skal risikere at blive til ren ”papegøjesnak” er det meget vigtigt, at man kender til indholdet af og baggrunden for de enkelte kapitler, så man kan relatere til disse, og så man ved og forstår, hvad det er, man fremsiger. Hermed bliver recitationen så meget mere ægte, og respekten og Guds ord virkelig dybtfølt.

(Selam Friskole 2009: *Koran. Målsætning og læseplan*)

I teksten etableres det at recitere fra koranen som en central sproglig praksis for muslimer – med henvisning til autoritative kilder som selve koranens navn og til de første ord, som profeten Mohammed ifølge koranen fik åbenbaret. Recitation skal foregå på en særlig måde; der skal reciteres korrekt og udenad, der skal reciteres ’smukt’ i henhold til et særligt regelsæt omfattende blandt andet frasering, og der skal reciteres med et særligt følelsesmæssigt engagement (’ægte’ og ’dybtfølt’). Det fremgår, at recitation ikke alene har en væsentlig funktion i den enkelte muslims gudsforhold og i forbindelse med bøn, men ligeledes udfylder sociale funktioner i muslimske fællesskaber. Endelig fremgår det, at recitationen skal foregå på et særligt sprog, nemlig det originale arabisk. Det understreges, at dette gælder for alle muslimer uanset modersmål, og det specificeres, at enhver muslim derfor er forpligtet til at lære at læse arabisk samt at recitere. Det arabiske sprog har således en værdi, der rækker langt ud over den, det måtte tilskrives som modersmål i kraft af funktionen som islams hellige lingua franca. Hermed får udtrykket ”vores sprog”, der er udbredt blandt børnene i 2. klasse, et ekstra betydningslag, når det gælder arabisk; for de af børnene, der opfatter sig selv som muslimer, kan ”vores sprog” også på religiøst grundlag henvise til arabisk – ved siden af dari, pashto, somali, urdu og kurdisk.

AT GÅ TIL KORAN

Ud over at præcisere det arabiske sprogs privilegerede status peger fagformålet for selamfaget koran på, at der til denne særstatus knytter der sig særlige literacypraksisser. For børnene på Selam Friskole danner faget koran ramme for undervisning i koranforståelse og -recitation; for muslimske børn på Søndervangskolen finder det typisk sted i koranskoler af forskellig art uden for skolen. At lære om arabisk sprog og literacy i koranskoler er en del af hverdagen for mange børn med muslimsk baggrund over hele verden (Boyle 2004; Moore 2006, 2008, 2011; Wagner 1993). Leslie Moore har på baggrund af etnografisk feltarbejde i Cameroun beskrevet samspillet mellem det lokale sprog fulfulde, fransk i det officielle skolesystem og arabisk i koranskolen (Moore 2006, 2008), mens Daniel Wagner beskriver, hvordan børn i Marokko vokser op med sprog- og literacyerfaringer på berber, fransk og arabisk (Wagner 1993). I en engelsk kontekst har Leena Robertson har beskrevet, hvordan paharitalende børn lærer at læse og skrive på engelsk, arabisk og urdu hjemme, i koranskolen, i skoletimerne og gennem interimistisk sprogundervisning i skolens frokostpauser (Robertson 2002, 2004, 2006), og Raymonde Sneddon har undersøgt, hvordan børn med indisk baggrund lærer både gujarati, urdu og arabisk i deres *madresa* (Sneddon 2007).

Mange børn med muslimsk baggrund har således kendskab til arabisk fra koranskolen – uafhængigt af hvilket modersmål, de eventuelt tages af i skolen. Det har vi gentagne gange set og beskrevet i *Tegn på sprog-regi* (Daugaard 2013a:120-121; Daugaard & Ladegaard 2010:41-42; Laursen 2011:19; Lundqvist & Orluf 2010:28), og det samme gælder for danske børnehavebørn (Daugaard & Kristensen 2012:24-25). Gilliam beskriver, hvordan der blandt børn med muslimsk baggrund skabes et konkret og lokalt

muslimsk fællesskab, der henter styrke fra det verdensomspændende *umma* af muslimer (Gilliam 2009:269). Det arabiske sprogs rolle i det lokale muslimske fællesskab berøres imidlertid kun sporadisk. Arabisk knyttes til et ”hemmeligt fodboldsprog” (Gilliam 2009:276) eller fungerer som ”balladesprog” (Gilliam 2009:332) – formentlig snarere i form af dialekter eller moderne standardarabisk end klassisk arabisk – men optræder i mindre grad som religiøst sprog uløseligt forbundet til praktiseringen af islam, sådan som Faruq og Ayaan præsenterede det i den metalingvistiske episode i kapitlets indledning.

Referencerne til arabisk som religiøst sprog træder tydeligt frem i en række sprogverdensinterviews, som jeg gennemfører med børnene i 2. klasse i *Tegn på sprog-regi* (se bilag 16 for en nærmere beskrivelse). Børnene bliver først bedt om hver især at illustrere deres sprogverdener i et sprogverdensdiagram, hvor de kan tegne og skrive om, hvor og hvordan de bruger forskellige sprog i deres hverdag, og efterfølgende gennemføres der gruppeinterviews med børnene med afsæt i sprogverdensdiagrammerne. Herunder gengives Maiwands sprogverdensdiagram:

Min sprogverden



Maiwands sprogverdensdiagram

Da børnene udarbejder sprogverdensdiagrammerne, sidder Maiwand ved siden af Salma, som er i gang med at tegne en moské-lignende bygning. Da Maiwand ser den, fortæller han ivrigt, at han har været et ”et helligt sted for alle muslimer”. Det viser sig at være kabaen i Mekka, og Maiwand fortæller videre, hvordan folk der taler ”somalisk, arabisk, afghanisk”. Salma indvender, at det mest er arabisk, og Maiwand medgiver, at det mest er arabisk, ”fordi ham der skrev koranen var araber”. Maiwand tegner efterfølgende både kabaen (øverst til højre) og en koranskole (nederst til højre) i sit

sprogverdensdiagram. I det opfølgende interview opfordrer jeg ham til at fortælle om tegningen af koranskolen:



Udsnit af Maiwands sprogverdensdiagram:
"Nogen der sidder og lærer koran"

9.2 Profeten Mohammed var selv araber

[udskrift af videoptagelse]

Interview med Maiwand og Viktoria i 2. klasse i forbindelse med *Tegn på sprog*.

- 1 Line: hvad så med den der Maiwand ((peger på tegningen af en
2 koranskole))
3 Maiwand: det er nogen der sidder og lærer koran
4 Line: ja
5 Maiwand: °qur2an° ((arabisk udtale))
6 Line: gør du også det
7 Maiwand: ja (.) jeg går der også i (.) jeg går der mandag tirsdag
8 onsdag og torsdag og fredag lørdag søndag går jeg der ikke
9 Line: nej (.) og hvad for et sprog lærer man der
10 Maiwand: man lærer kora:n((laver opgivende gestus med armene))
11 Line: ja og hvad for et sprog er det
12 Maiwand: ((ser undrende på Line, så ned i bordet og vender så blikket
13 væk))
14 Line: de bogstaver du har skrevet her er de arabiske eller er det
15 afghanske [bogstaver]
16 Maiwand: [det er]arabiske
17 Line: det er arabiske
18 Maiwand: fordi at øhm det er en profet der har skrevet dem
19 Line: mm mh
20 Maiwand: ham der har skrevet dem er en der hedder profeten Mohammed
21 >eller sådan noget<
22 Line: ·hja
23 Maiwand: han skrev koranen
24 Line: og hvad for et sprog skrev han den på
25 Maiwand: ara:bisk fordi han var selv ara:ber

På Maiwands tegning ser vi tre tændstikmænd, der ifølge Maiwand "sidder og lærer koran" (linje 3). 'At lære koran' symboliseres på tegningen ved den arabiske bogstavække خ ح ت ث ج ا, de første syv bogstaver i det arabiske alfabet, placeret i form for taleboble, der tilsyneladende er fælles for de tre personer. Maiwand selv går til koran mandag, tirsdag, onsdag og torsdag (linje 7-8), og koranskolen fylder således tidsmæssigt betydeligt mere end den ugentlige modersmålstime i pashto, som han har i skolen. Modsat mig tænker Maiwand ikke umiddelbart koranskolen som en sproglæringsarena, hvilket kommer til udtryk gennem hans opgivende gestik og undrende blikke (linje 10 og 12-13), da jeg i en række spørgsmål søger at få indblik i hvilke sprog, der anvendes i koranskolen. Da jeg insisterer ved at spørge til de bogstaver, han har skrevet i taleboblen, svarer han uden tøven, at det er arabiske bogstaver og forklarer, at det naturligvis må være sådan, fordi profeten Mohammed, der har skrevet koranen, selv var araber og derfor skrev på arabisk (linje 18-25). I denne redegørelse høres et ekko af Maiwands tidligere samtale med Salma, ligesom autoritative diskurser om koranen, profeten og det

arabiske sprog, som vi ligeledes så artikuleret i fagformålet for koranfaget på Selam Friskole, genlyder i Maiwands fortælling.

I mit empiriske materiale træder børnenes forhold til arabisk tydeligt frem i de fotoeliciterede gruppeinterviews. Fire af de i alt 63 fotos, som jeg har udvalgt, kan siges at indeholde umiddelbart oplagte referencer til koranen, koranskole eller koranlæsning:



Fotos med oplagte referencer til koranen, koranlæsning og koranskole i fotomaterialet

Disse fotos vækker i alle fem grupper umiddelbar genkendelse og opmærksomhed, og koranskole viser sig at være en del af hverdagen for mange af børnene i klassen. Maiwand fortæller nu, at han har "et stramt program", ikke mindst om torsdagen. Her skal han nemlig først i skole, så til koran, så hjem og spise, så "lave bøn", så hjælpe far i butikken og til sidst nogle gange over til bedstefar. I Maiwands pashtotalende gruppe, der foruden Maiwand består af Khandan, Sarban og Jamal, er Jamal den eneste, der ikke går til koran; et forhold, som alle børnene i gruppen kender til og kommenterer. Da jeg spørger Jamal, om han går til koran, nøjes Jamal selv med at ryste på hovedet, mens Sarban og Maiwand til gengæld villigt taler for ham. Sarban siger om Jamal, at "han kender det ikke engang", og Maiwand fortsætter i et skeptisk tonefald: "Han går ikke slet ikke engang til koran". Malene Dahl Jørgensen har i sin undersøgelse af religiøs identitetskonstruktion blandt børn på en muslimsk friskole beskrevet en tilsvarende mere-mindre-gradbøjning i forhold til en idealforestilling om, hvad der kendetegner 'den gode muslim' (Jørgensen 2011:77). Med Gilliams udtryk finder der her en patruljering af grænserne for det muslimske fællesskab sted (Gilliam 2009:276), og i dette eksempel på patruljering konstrueres det ikke at gå til koran som afvigende fra normen.

I den sprogligt blandede gruppe indekseres det at gå til koran imidlertid radikalt anderledes. Gruppen består af de børn fra 2. klasse, der ikke deltager i modersmålsundervisning i skolen: Luiza, Nabila, Rafael, Raoul og Sabrina (Souad og Viktoria er syge). Her er Nabila den eneste, der går til koran, og i denne børnegruppe bliver det således hende, der adskiller sig fra normen:

9.3 Er jeg den eneste?

[udskrift af videooptagelse]

- 1 Sabrina: det der kan jeg ikke finde ud af ((peger på foto med
- 2 koranskole))
- 3 Nabila: det kan jeg godt

4 Luiza: det er koran
 5 Nabila: ja det kan jeg godt (.) er jeg den eneste eller hvad ((ser
 6 sig undersøgende rundt ved bordet))
 7 Sabrina: [ja
 8 Nabila: [☺der går til koran☺ hh he ((griner))
 9 Sabrina: ja du er den eneste der er muslim og vi er alle sammen
 10 kristne
 11 Luiza: du er den eneste der går til noget
 12 Nabila: altså ja jeg går til koran (.) altså ikke her i skolen men
 13 sådan der kommer en korandame derhjemme

Nabilas anderledeshed knyttes i denne metalingvistiske episode til det at være muslim og at 'kunne finde ud af' koranen. Samtidig fremgår det, at det at gå til koran kan tage flere former. Hvor både Ayaan, Faruq og Maiwand har beskrevet deres koranskoler som mere eller mindre institutionaliserede arrangementer, der foregår regelmæssigt på bestemte tidspunkter på bestemte dage og med bestemte målgrupper, er Nabilas koranskole et privat arrangement, der foregår ved, at en "korandame" kommer i hjemmet. At gå til koran er således ikke en fast og uforanderlig størrelse, men varierer fra barn til barn og over tid og er præget af omskiftelige vilkår og tilgængelige muligheder (jf. Laursen 2011:19). Nabila har vi tidligere mødt i den frokostsamtale, som indgik i afhandlingens indledende kapitel, og som blev gengivet som eksempel 8.1 i kapitel 8. I frokostsamtalen så vi ligeledes Nabila pendle mellem anderledeshed på den ene side og fælles erfaringer og referencerammer på den anden side. I frokostsamtalen fremstiller Nabila sig som anderledes end Shabana, Ayesha og Abir, fordi hun i modsætning til dem ikke har modersmålsundervisning i skolen; et forhold, hun deler med Sabrina. Til gengæld har Nabila og Abir en fælles referenceramme knyttet til at gå til koran, hvilket igen adskiller de to fra Sabrina. Nabila fungerer således som et illustrativt eksempel på, hvordan børnene i 2. klasse indgår i skiftende norm- og værdifællesskaber, og hvordan der kontinuerligt sker forskydninger i værdifællesskaberne. Nok står muslimske fællesskaber stærkt i 2. klasse, men de er ikke hegemoniske, og det samme gælder værditilskrivningen til arabisk.

'MAKTAB LITERACY'

Da Sabrina med congolesisk baggrund ser kortet med koranskolen, siger hun spontant: "Dét der kan jeg ikke finde ud af". 'Dét der' kan referere til det arabiske sprog, men peger samtidig på den literacypraksis, som koranlæsning kan associeres med. Denne literacypraksis vender jeg mig mod i dette afsnit. Der findes ikke detaljerede beskrivelser af, hvordan undervisningen i danske koranskoler foregår, og derfor låner jeg i stedet en beskrivelse fra Amanda Temples' undersøgelse af literacyerfaringer med arabisk blandt amerikanske familier (Temples 2013). Her gengiver Temples drengene Malik og Imrans beskrivelse af deres korantimer, som de går til tre gange om ugen:

"According to Malik and Imran, a typical Saturday session centered around the learning of a new sura, or part of a sura, from the Qur'an. Malik described the pattern of the class as follows: "Okay like first we just like um like read it, like pronounce it right, and then we start memorizing, and then we have a class about the meaning, and then a class about Arabic, like - what the words mean and how they're broken down like into root words". First the students learned to pronounce the passage correctly, through some combination of listening to their teacher read, reading independently, and asking for assistance with certain words. Then their teacher focused on the overall meaning of the passage, including how it could be applied to "daily life". After that, with perhaps a break in between, the class delved into the meanings of individual words, along with enough grammar to understand how these meanings differed from similar

words. Finally, they worked on memorizing the passage, which was again a guided individual process”
(Temples 2013:132)

Præcis som det var tilfældet i beskrivelsen af koranfaget på Selam Friskole, er der i Malik og Imrans koranskole fokus på at læse flydende op på arabisk fra koranen, at udtale korrekt, og at memorisere *suraer* fra koranen, som siden kan integreres i bøn. Temples finder en særlig literacyprofil hos en gruppe af skolens elever. Denne elevgruppe angiver at komme til skolen med erfaringer med at læse arabisk, men uden at kunne tale arabisk – en umiddelbart overraskende profil i lyset af en grundlæggende forventning om, at børn møder op i skolen med en mundtlig sprogfærdighed, som udvikling af skriftsprog kan tage afsæt i (Temples 2013:113). Profilen betegner Temples *literacy over oracy* eller *more literacy than oracy* (Temples 2013:233), og hun knytter den til børn, der ikke kommer fra arabisktalende hjem, men som har muslimsk baggrund og derfor har kendskab til arabisk gennem religiøs praksis. Sådanne 'literacy over oracy'-profiler kan ligeledes læses ud af mit empiriske materiale. De byder sig eksempelvis til, når børnene i de fotoeliciterede interviews møder et billede af en papirlap med det håndskrevne arabisk ord, مرحبا (mar7aba, 'velkommen').



Det arabiske ord مرحبا i fotomaterialet

I den pashtotalende gruppe arbejder børnene sig ved fælles hjælp gennem ordet. De identificerer enkeltbogstaverne م, ر, ح og ب, sætter dem prøvende sammen og diskuterer, om der mon mangler et ن til slut? De er usikre på ordets betydning, men mener, at det er noget høfligt. I den somaliske gruppe bliver kortet med den arabiske håndskrift ligeledes genstand for opmærksomhed:

9.4 Men vi kan godt læse det

[udskrift af videooptagelse]

- 1 Line: hvad er det der for noget ((peger på kortet med مرحبا))
- 2 Ayaan: mar[7aba
- 3 Faruq: [der står mar7aba
- 4 Ayaan: mar7aba
- 5 Khalida: mar7aba
- 6 Line: hvad betyder det
- 7 Ayaan: det ved vi ikke (.) det er på arabisk men vi kan godt læse det

Ayaan, Faruq og Khalida har tilsyneladende ingen problemer med at læse, at der står 'mar7aba'. Da jeg spørger til betydningen af ordet, svarer Ayaan hurtigt på alles vegne "det ved vi ikke" og tilføjer forklarende: "Det er på arabisk, men vi kan godt læse det". Med sit adversative 'men' etablerer hun en kontrast mellem at kunne læse noget og at vide, hvad det betyder. På gruppens vegne siger hun, at de godt kan læse det arabiske ord, men ikke kender dets betydning – præcis fordi det er arabisk. Hermed aktualiserer Ayaan en forskel, der i læseforskningen er kendt som *afkodning* versus (*sprog*)*forståelse*. Men som Temples påpeger, udfordrer 'literacy without oracy'-profilen etablerede forståelser af, hvad der gælder som læsning, og hvad der udgør udfordringer i læsning (Temples 2013:216-18). Om

begynderlæsning siger Carsten Elbro:

”Det nye og svære for begynderlæseren er afkodning af skriften. ”Hvad står dér?” spørger barnet. Det er problemet. Og problemet er løst for barnet, hvis det får teksten læst op. Det talte sprog forstår barnet jo normalt” (Elbro 2006:56)

Mens Winnie Østergaard viser, at ”sådan er det ikke nødvendigvis for andetsproglæseren, der jo er i gang med at lære at læse på sit andetsprog” (Østergaard 2013:88), gælder det samme for børn, der som Ayaan lærer at læse på arabisk i forbindelse med religiøs praksis uden hverken først eller sideløbende at udvikle mundtlig sprogfærdighed på arabisk. Mens en læseforsker typisk vil gøre gældende, at det at kunne læse kræver såvel afkodning som forståelse, opererer Ayaan med et andet læsebegreb, hvor det at kunne læse et arabisk ord uden at kende dets betydning udgør en fuldgyldig form for læsning. Tilsvarende læseopfattelser finder Temples i sin undersøgelse, og hun understreger, at læsning-som-afkodning i denne kontekst udgør en særdeles meningsfuld bedrift – uanset hvordan læsning-som-afkodning værditilskrives i en læsepædagogisk kontekst (Temples 2013:218).

Begrebet *literacypraksis* (jf. kapitel 5) har netop sit udspring i observationer af literacy knyttet til religiøs praksis. På baggrund af et længerevarende feltarbejde i en iransk landsby i 1970’erne skelner Brian Street mellem tre sæt literacypraksisser: *maktab literacy*, *schooled literacy* og *commercial literacy*, som anvendes i forskellige kontekster og med forskellige formål (Street 1984). *Maktab literacy* knytter sig til landsbyens religiøse islamiske skoler (’maktab’); en form for koranskole, hvor de lokale mullaher indfører landsbyboerne i koranen med et stærkt fokus på udenadslære og recitation. Denne literacypraksis adskiller sig markant fra den skoleliteracy, som landsbyboerne møder i det statslige uddannelsessystem, der tager form som et led i en større moderniserings- og sekulariseringsproces. Den tredje form for literacypraksis, kommerciel literacy eller handelsliteracy, knytter sig til landsbyboernes beskæftigelse med frugthandel, og den udspringer af maktab literacy snarere end – som man kunne forvente – af skoleliteracy. Street påpeger, at koranlæringen i maktabs er mindre endimensionel, end vestlige karikaturer kan give indtryk af (Street 1995:41). *Maktab literacy* indeholder andet og mere end ”the standard description of rote learning and mindless memorization” (Street 1984:142); i maktaben lærer landsbyboerne om grafem-fonem forbindelser, bogstavarkitektur, direktionelitet, layout- og repræsentationskonventioner, at orientere sig i tekst og etablere læsestier og at samtale om tekst – færdigheder, som er knyttet til arabisk, men som er overførbare til farsi. Som Ruth Finnegan påpeger:

”What is transmitted is more than a storehouse of known formulae and themes and the performer’s skill and experience in using these, rather than a text as such even though there may be elements of verbal recurrence and fixity” (Finnegan 1988:46)

Street argumenterer således for at forkaste såvel forestillingen om et singulært, monolitisk og autonomt islam som den singulære, autonome og restringerede opfattelse af literacy, som ofte antages at knytte sig til islam (Street 1984:135).

Jeg har ikke selv været med børnene i 2. klasse, når de går til koran, og jeg kender således primært deres forskellige koranskoler gennem børnenes fortællinger herom. Desuden kommer glimt af koranskolerne til syne, når børnene låner praksisser fra koranskolen ind i den skolevirkelighed, jeg er en

del af. Det sker gennem børnenes gentagne spørgsmål til og systematiske opmærksomhed på, hvad de selv og andre ”er kommet til”; referencer til hvilke af koranens 114 suraer, de aktuelt arbejder med. Hvor langt den enkelte er kommet i koranen, udgør tydeligvis et konkurrenceparameter blandt børnene, som tillægger det høj prestige at være kommet langt (se også Jørgensen 2011:81-82). Konkurrenceelementet kommer ligeledes til udtryk i improviserede recitationskappestrider, hvor børnene i hæsblæsende tempo og i kor fremsiger brudstykker fra koranen på arabisk, til de andre må give op, og vinderen kan kåres. Disse konkurrencer er særdeles animerede; de involverer hele kroppen og ledsages af smil og grin, som vidner om, hvordan børnene som et led i udviklingen af deres sociale fællesskaber i skolen meningsfuldt og engageret transformerer praksisser fra koranskolen og gør dem relevante i en ny kontekst. Herigennem konstrueres et arabisksprogligt muslimsk fællesskab, som ikke alene går på tværs af modersmålsgrænser, men også på tværs af de kønsmæssige grænser, som opretholdes i koranskolen.

Af fagformålet for selamfaget koran fremgik det, at muslimer har pligt til at lære sig at læse arabisk – ikke at lære sig arabisk eller at tale og forstå arabisk. Det peger på Temples ’literacy over oracy’-profil. Samtidig er det vigtigt at bemærke, at faget har undertitlen ”koranrecitation og -forståelse”, og at det fremhæves som vigtigt at undgå, at koranrecitationen bliver ”ren papegøjesnak”. Et glimt af en sådan koranforståelse får jeg i interviewet med de børn, der går til pashto. Sarban har engageret fortalt om Allahs 99 navne, da Maiwand introducerer et nyt tema, nemlig at ”paradis ligger under ens mors fødder”:

9.5 Paradis ligger under ens mors fødder

[udskrift af videooptagelse]

1 Maiwand: og så siger man også i koranen at paradis ligger under ens
 2 mors fødder
 3 Khandan: ja
 4 Maiwand: så man skal høre e:fter sin mor
 5 Line: sin mor ja
 6 Maiwand: så derfor så sagde jeg sådan her nogen gange så er jeg så
 7 doven at jeg ikke gider så sagde jeg sådan her til min mor
 8 jeg jeg gør kun det her fordi at min koranlærer han har sagt
 9 at paradis ligger under en mors fødder
 10 Line: hh hhe he ((griner))
 11 Khandan: altså direkte så ligger de ikke lige under fødderne
 12 Line: det er noget man siger ja
 13 Maiwand: det er sådan man siger
 14 Line: det er sådan en slags talemåde
 15 Maiwand: ja fordi ma- Allah Allah Allah har sagt man skal høre
 16 efter ens mor
 17 Line: ja
 18 Maiwand: og man skal hjælpe hende og alt muligt
 19 Khandan: fordi hun har brugt ni måneder til o:g
 20 Line: til at gå og bære på en [ja
 21 Maiwand: [ja ja
 22 Line: det kan jeg godt forstå

Budskabet om, at paradis er at finde under en mors fødder, stammer ikke fra koranen, men snarere fra en hadith (Ibn Majah, Sunan, hadith nr. 2771; se også Khankan 2011). Maiwands revoicing af den religiøse tekst i linje 1-2 følges da også op af et personligt bud på en forståelse af udsagnet – man skal høre efter

sin mor (linje 4) – og af en perspektivering, der angiver, hvordan han selv anvender budskabet i sin hverdag (linje 6-9). Herefter følger Khandan op med en italesættelse af budskabets metaforik (linje 11). Da jeg reducerer budskabet til idiomatik ved at foreslå, at det er ”sådan en slags talemåde” (linje 14), trækker Maiwand det resolut tilbage til en religiøs sfære og giver det ultimativ udsigelseskraft ved at tilskrive det til Allah selv (linje 15). Herefter gentager og udvider han sin personlige tolkning (linje 15-16), og Khandan supplerer ved at tilvejebringe yderligere belæg: Et barn skylder sin mor respekt, fordi hun har båret barnet i ni måneder (linje 19); et budskab, der optræder flere steder i koranen (31:14; 46:15). Den metalingvistiske episode kan opfattes som en minilektion i koranforståelse; en gennemført heteroglossisk lektion. Maiwand og Khandan udlægger på dansk et budskab, som vi må formode, de har læst eller fået læst op på klassisk arabisk, og som muligvis (også) drøftes på pashto i børnenes hjem. I minilektionen citerer Maiwand sig selv citere sin koranlærer, som citerer koranen, og samtidig kan minilektionen siges at indgå i og både afspejle og bidrage til en løbende diskussion i et større muslimsk fællesskab; en levende dialog på tværs af tid og rum, som eksempelvis føres i danske muslimske chatfora.

Den forståelse af den religiøse tekst, som børnene her demonstrerer, kan dårligt opfattes udtryk for ”papegøjesnak”, ikke-læsning eller afkodning uden forståelse. Tværtimod forekommer børnene engagerede i at trænge ind i den religiøse teksts betydningslag og sætte dem i relation til deres egne hverdagsliv. Herved kan der drages paralleller til børnene i Temples’ undersøgelse, som ifølge Temples i deres koranskole (som kaldes ’masjid’) møder et bredt spektrum af tekst- og betydningslag og indgår i komplekse meningsskabende og fortolkende processer:

”[T]he *masjid* classes also presented the texts and their meanings in a way that emphasized layers of meaning beyond what a text encountered in school would entail. [...] The children were expected not only to learn and understand the text itself but also to begin to engage in religious exegesis, looking for meanings below the surface and considering how they could apply the text to their lives”
(Temples 2013:226, original kursivering)

Som det var tilfældet i Streets iranske landsby, involverer literacypraksisserne i børnenes koranskoler tilsyneladende andet og mere end afkodning, udenadslære og recitation; at gå til koran involverer ligeledes børnene i fortolkningsprocesser, hvor de skaber mening i og placerer sig i forhold til religiøse og moralske værdisystemer. Dette arbejde tager ikke afsæt i den grundlæggende forståelse af teksters iboende ubestemmelighed, som de typisk møder i danskundervisningens arbejde med fiktive tekster (jf. Daugaard & Johansen 2012, 2014); de læser snarere teksten som en guddommelig religiøs tekst, hvis forfatters autoritet er uanfægtelig, men det forhindrer ikke børnene i aktivt at arbejde på at udlede tekstens konsekvenser for deres hverdagsliv.

ARABISK OG ’RELIGIOUS HERITAGE LEARNERS’

Religiøs praksis viser sig i Temples’ undersøgelse at have stor betydning for investeringen i arabisk blandt de undersøgte familier, hvis børn går i en amerikansk friskole, hvor der på alle årgange undervises i moderne standardarabisk i én lektion hver dag. De familier, som vælger skolen, har ofte rødder i Mellemøsten eller i muslimske samfund i Pakistan eller Indien, men skolen tiltrækker ligeledes familier, som hverken bruger arabisk i hverdagen eller er muslimer – fra familier med tamilsk baggrund til kristne amerikanske familier. Mange af eleverne på skolen falder inden for kategorien ”heritage

language learners”; en udbredt nordamerikansk betegnelse, der anvendes med skiftende fokus og afgrænsninger:

“The terms *heritage language* (HL) and *heritage language learner* (HLL) have been defined in various ways, with varying emphasis on proficiency, frequency of use, contact with a community that speaks that language, status of that community, and self-identification with that community (Campbell & Christian, 2003; Carreira, 2004; Kagan, 2005; Lee, 2005; Valdes, 2005; Van Deusen-Scholl, 2003). In many cases the term *heritage language* may be synonymous with native language, mother tongue, or home language, but in other cases it may not be a given learner’s first or dominant language and may not be spoken in the home at all. Generally, the term *heritage language learner* (HLL) implies that the student has a familial or cultural connection to the language but is not fully fluent or fully literate in it, which is a common condition in immigrant families after the first generation (Campbell & Christian, 2003)“

(Temples 2013:9, original kursivering)

’Heritage language’-kategorien er således bredere end den danske modersmålskategori, som den anvendes og praktiseres på Søndervangskolen. Alligevel finder Temples, at kategorien ’heritage language learner’ udfordres af bredden i de konkrete sproglige repertoarer og investeringsmønstre, hun afdækker i de undersøgte familier. Ikke mindst udfordres kategorien af de mange børn, for hvem det arabiske sprog spiller en væsentlig rolle som religiøst sprog, uden at det umiddelbart kan klassificeres som deres modersmål eller ’heritage language’. Temples argumenterer derfor for en dekonstruktion af selve ’heritage’-begrebet:

”[W]e must deconstruct the notion of heritage as it has been used to define categories of heritage learners in order to understand how learners and their families construct heritage through Arabic language learning”

(Temple 2013:112, original kursivering)

Som et led i denne dekonstruktion erstatter Temples den traditionelle dikotomi mellem ’heritage language learners’ og ’non-heritage language learners’ med en typologi, hvor hun skelner mellem tre grupper børn med tre slags overordnede relationer til arabisk:

1. *Arabic Heritage Learners*: Børn, som taler arabisk i familien
2. *Religious Heritage Learners*: Børn, som ikke taler arabisk i familien, men som har indsigt i og tilknytning til arabisk gennem religiøs praksis
3. *Foreign Language Learners*: Børn, som alene møder arabisk gennem skolens arabiskundervisning

(Temples 2013:108ff)

Sigtet med konstruktionen af kategorien ’religious heritage learners’ er at skabe en legitim plads til denne gruppe børn og at synliggøre de sproglige kompetencer og prioriteringer, som de bringer med til arabiskundervisningen (Temples 2013:112). Eksporterer vi Temples’ typologi til modersmålsundervisningen på Søndervangskolen, kan den være med til at kaste lys over den særlige værditilskrivning til arabisk. I kapitel 8 så vi, hvordan kategorien modersmål tog sine børn i 2. klasse i henhold til denne distributionslogik:

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

Deler vi i stedet forsøgsvis børnene i 2. klasse op i henhold til Temples' typologi, forskydes grupperingerne betragteligt:

RELATION TIL ARABISK	BØRN	MODERSMÅLSUV.
Arabic heritage learners	Abir, Saidah, Said, Salma, Yasmin	Arabisk
Religious heritage learners	Ayesha, Gulnar, Mehran, Sanaz Jamal, Khandan, Maiwand, Sarban Abdullahi, Ayaan, Faruq, Iman, Khalida Nabila, Souad	Dari Pashto Somali Ingen modersmålsundervisning
Foreign language learners	Luiza, Rafael, Raoul, Sabrina, Viktoria	Ingen modersmålsundervisning

Når børnene i 2. klasse grovsorteres i henhold til deres relationer til arabisk i stedet for med modersmål som målestok, har vi en gruppe børn, som kan betragtes som 'arabic heritage learners': Abir, Saidah, Said, Salma og Yasmin, der da også alle er at finde i Hawras arabisktimer. Desuden er der en gruppe børn, som hverken taler arabisk hjemme eller møder arabisk gennem religiøs praksis, og for hvem arabisk vil kunne opfattes som et fremmedsprog i traditionel forstand: Luiza, Rafael, Raoul, Sabrina og Viktoria. Mellem de to grupper tager en ny, stor gruppe form, nemlig de potentielle 'religious heritage learners'. Her finder vi Ayesha, Gulnar, Mehran og Sanaz, som går til dari; Jamal, Khandan, Maiwand og Sarban, som går til pashto; Abdullahi, Ayaan, Faruq, Khalida og Iman, som går til somali, og desuden Nabila og Souad, for hvem der ikke er modersmålsundervisning på skolen, men som har kendskab til arabisk gennem religiøs praksis.

Denne kategorisering tilbyder nye muligheder for at forstå adgangsforhandlingerne til modersmålsundervisning i kapitel 8. I relation til somali kan Sanaz hverken gøre et modersmåls- eller et religiøst begrundet krav gældende; somali vil være at betragte som et fremmedsprog for hende, og det er ikke adgangsgivende til modersmålsundervisning. Når det gælder Souad og Said og deres relation til arabisk, falder Said i sprogarvskategorien, mens Souad kan placeres i gruppen af 'religious heritage learners'. Denne status som 'religious heritage learner' kan være med til at forklare, hvorfor Souad har kendskab til arabisk og tilbyder ligeledes en forklaring på, hvorfor hendes skriftsproglige færdigheder tilsyneladende er mere omfattende end hendes mundtlige kompetencer. Netop det komplekse forhold mellem koran, sprogfærdighed på arabisk og tilknytning til arabisk tages op af Salma, da Souad har forladt lokalet efter den mislykkede adgangsforhandling. I kapitel 8 så vi, hvordan Hawra med et smilende "ru7i" (gå), ledsaget af et klap i hænderne og en pegende bevægelse over skulderen med den ene hånd, sender Souad ud af arabiskundervisningen. Souad gør ikke yderligere indvendinger og begynder at samle sine ting sammen, og så snart hun har alt på plads i penalhuset, forlader hun lokalet uden et ord. Da Hawra et øjeblik senere midlertidigt forlader lokalet sammen med en kollega, der ubemærket er kommet ind i lokalet under samtalen mellem Hawra og Souad, bliver

adgangsforhandlingen genstand for drøftelse blandt de tilbageværende, herunder mig selv:

9.6 Måske går hun til koran, ikke arabisk?

[udskrift af videooptagelse]

1	Yasmin:	sagde hun ikke det der alif ba ta tha (.) eh Souad hun sagde
2		hun ville gå til arabisk
3	🕒	(2.6)
4	Salma:	det kan være hun går til koran ikke arabisk
5	🕒	(6.3)
6	Line:	skulle Souad ikke være her alligevel
7	Salma:	nej
8	Yasmin:	jo hun kunne godt men hun var genert
9	Line:	nå

Yasmin indleder den metalingvistiske episode med undrende at gøre gældende, at Souad tilsyneladende kender arabiske bogstaver ("sagde hun ikke det der alif ba ta tha") og i øvrigt havde sagt, at hun ville gå til arabisk. Efter en pause svarer Salma ved at indføre en distinktion mellem at gå til koran og at gå til arabisk (linje 4) og foreslår, at Souad måske går til koran, men ikke til arabiskundervisning; en distinktion, der kan høres som en aktivering af den samme forskel, som Temples søger at indfange ved at skelne mellem 'religious heritage learners' og 'arabic heritage learners'. Yasmin har imidlertid et andet bud på en forklaring; hun siger, at Souad godt kunne (det fremgår ikke tydeligt, om 'kunne' her henviser til at være i stand til eller at have lov til – eller begge dele), men var for genert og tolker tilsyneladende i stedet udfaldet af adgangsforhandlingen som et spørgsmål om personlighed.

DET ARABISKE SPROGS JANUSANSIGT

Gennem kapitlet har vi set, hvordan det arabiske sprog ikke alene tilskrives værdi blandt de børn, som tages af modersmålskategorien arabisk, men også blandt en bred gruppe af børn, som vi med Temples kan opfatte som 'religious heritage learners' i forhold til arabisk; børn, som ikke taler arabisk i hjemmet, men som har kendskab og tilknytning til arabisk gennem religiøs praksis – uanset deres sproglige baggrund. Mens Gilliam har beskrevet arabisk som 'hemmeligt fodboldsprog' og som 'balladesprog', har jeg fokuseret på værditilskrivning til det arabiske sprog knyttet til dets rolle og status som religiøst sprog i islam. Det udelukker ikke, at det arabiske sprog herudover kan tilskrives og bliver tilskrevet værdi som fodboldsprog eller balladesprog, både blandt børnene i 2. klasse og blandt børn i almindelighed; det er blot ikke rationaler, der er fremtrædende i mit empiriske materiale.

Det lokale værdisystem omkring 2. klasse på Søndervangskolen er samtidig en del af større værdikomplekser. Hvor arabisk for mange børn i 2. klasse – men ikke alle – fremstår som et attraktivt investeringsobjekt, tegner der sig et mere broget billede i den brede offentlige debat, hvor arabisk ofte indekseres radikalt anderledes – netop i kraft af den stærke værditilskrivning til arabisk blandt muslimer. Helle Lykke Nielsen beskriver, hvordan arabisk i en uspecificeret 'dansk offentlighed' fremstår som "et tilbagestående religiøst underklasse-sprog, der hindrer indvandrerbørn i at lære dansk og tilegne sig kristne værdier" (Nielsen 2009). Med udgangspunkt i en analyse af en række stærke reaktioner på et københavnsk forslag om at tilbyde arabisk som andet fremmedsprog i folkeskolen på linje med tysk og fransk peger Nielsen på, hvordan arabisk tilskrives politisk motiveret symbolværdi og konstrueres som "tabersprog". Det arabiske sprog fremstår i denne kontekst ikke som attraktivt investeringsobjekt, men derimod som et udtalt fjende- eller skræmmebillede. Til den aktuelle beskrivelse af værditilskrivning til arabisk hører det faktum, at klassisk arabisk i skriftlig og mundtlig form de senere år er blevet

eksponeret i forbindelse med ekstreme islamistiske bevægelser. Det sker i skriftlig form på Islamisk Stats karakteristiske sort-hvide flag, hvor *shahada*, den muslimske trosbekendelse, fremtræder i en enkel arabisk skrift, og det sker mundtligt, når den muslimske *takbir* i form af udtrykket ”allahu akhbar” anvendes som slagord til ledsagelse af voldshandlinger – en eksponering af klassisk arabisk, som vækker stærke følelser, negative såvel som positive. Det arabiske sprog optræder her som symbol, og som Gilliam og Gulløv påpeger, er symboler komplicerede, fordi de ”aldrig er statiske, men skifter betydning i vekslende sociale sammenhænge og over tid” (Gilliam & Gulløv 2012a:260). Det så vi tydeligt i januar 2015, hvor et arabisksproget skilt i et sønderjydsk supermarked blev udlagt som ”et knæfald for islam” (jf. Kloster 2015) – uagtet at den arabiske tekst på skiltet, der gør opmærksom på nedsatte priser på sko, er skrevet på moderne standardarabisk og ikke på det klassiske arabisk, der tydeligere knytter sig til islam, og uagtet at der ikke synes at være nogen direkte linje fra islam til rabatter på sko. Denne form for sprogideologisk forenkling betegner Judith Irvine og Susan Gal som *erasure* (Irvine & Gal 2009). Når det arabiske sprog – i al sin mangfoldighed – gennem en sådan udviskning sættes lig islam, sker der en kolonialisering af betydningspotentiale, der skygger for, at arabisk er andet og mere end islam. Det arabiske sprog er således centrum for såvel intens investering som lige så intens modinvestering.



Skiltning på arabisk (Kloster 2015)



Arabisk på Islamisk Stats flag (<http://da.wikipedia.org>)

Analyserne af værditilskrivning til arabisk blandt børnene i 2. klasse på Søndervangskolen i dette kapitel har peget på, hvordan andre sprog end modersmål kan danne grundlag for investering blandt børnene. I kapitel 8 så vi det eksemplificeret ved, at børnene søger adgang til modersmålsundervisning i andre sprog end dem, som den sproglige orden tilsiger, at de skal gå til modersmålsundervisning i; i dette kapitel har vi set, hvordan det arabiske sprog kan udgøre et særligt investeringsobjekt for børn med muslimsk baggrund – uanset modersmål. Vi har desuden set, hvordan Hawra som modersmålslærer i arabisk må navigere i et komplekst sociolingvistisk rum, og hvordan det stiller store krav til hendes opfindelsesevne. Fordringen om – og frirummet til – at opfinde modersmålsundervisning gælder imidlertid ikke eksklusivt Hawra; både Emal og lidle fungerer ligeledes som opfindere af modersmålsundervisning i dari, pashto og somali. Denne opfindelseproces vender jeg blikket mod i næste kapitel, hvor jeg sætter fokus på modersmålslærerne som opfindere.



At opfinde modersmålsundervisning

I kapitel 5 beskrev jeg, hvordan Makoni og Pennycook fremhæver, at de nationalstatslige uddannelsesystemer spiller en afgørende rolle i opfindelsen af sprog. Skolen udgør for Makoni og Pennycook den primære ramme for børns opdagelse af sprog som afgrænsede, tællelige enheder, fordi skolens måde at ordne sprog i fag på leder elever til at opdage og opfatte sprog som separate, artefaktualiserede entiteter (Makoni & Pennycook 2012:445). I opfindelsen af modersmålsundervisning på Søndervangskolen spiller de tre modersmåls lærere Emal, lidle og Hawra en central rolle; det er i høj grad dem, der i hverdagens pædagogiske praksis performativt kalder sprog til live, og denne proces sætter jeg fokus på i dette kapitel.

Kapitlet indledes med en kort redegørelse for det rum til opfindelse, som modersmåls lærerne tildeles på Søndervangskolen, hvorefter jeg i resten af kapitlet fokuserer på opfindelsen af modersmålsundervisningen i dari og pashto for børn med afghansk baggrund. Som afsæt for analyserne foretager jeg et kort rids af det sociolingvistiske landskab i Afghanistan, hvorefter vi med Emal bevæger os fra Afghanistan til Aarhus og følger grænsedragningen mellem dari og pashto i forbindelse med modersmålsundervisningen. Centralt i denne grænsedragning står en særliggørelse af pashto, som Emal er drivkraft i, men som børnene ligeledes er medskabere af. Mens sprogene optræder som adskilte i modersmålsundervisningen, fremstår de snarere som sammenvævede og sideordnede i børnenes hverdag uden for modersmålsundervisningen. Der er da heller ikke tale om en statisk og entydig separationsideologi; de sproglige grænser mellem dari og pashto perforeres også i modersmålsundervisningen af hverdagens sproglige praksis og forstyrres af nye sproglige grænsedragninger.

Denne komplekse opfindelsesproces er omdrejningspunktet for analyserne i dette kapitel. Opfindelsen finder sted inden for de rammer, der er givet nationalt, kommunalt og skolelokalt og i den lokale kontekst i et samspil med børnene og deres forældre. En afgørende pointe i kapitlet er, at denne lokale opfindelse af modersmålsundervisning ligeledes er forbundet til en større verden – på tværs af tid og rum. Opfindelsen af modersmålsundervisning for afghanske børn i udkanten af Aarhus kan således ikke forstås uafhængigt af det sociolingvistiske landskab i Afghanistan, og derfor pendler analysen – præcis som de børn og voksne, den angår – mellem Aarhus og Afghanistan.

MODERSMÅLSLÆRERE SOM OPFINDERE

Mens alle (sprog)lærere med Makoni og Pennycook kan betragtes som opfindere, har metaforen en særlig aktualitet, når det gælder modersmålsundervisning i kraft af den relativt løse curriculære indholdsregulering af modersmålsundervisning i sammenligning med dansk- og engelskundervisning – nationalt, kommunalt og skolelokalt. Det giver et udvidet råderum for opfindelse af modersmålsundervisning, og dette råderum bekræftes i mit interview med skoleledelsen på Søndervangskolen. Morten, den pædagogiske leder, anvender gennemgående udtrykket 'at køre', når han beskriver modersmålsundervisningen: "den kører selvstændigt", "det kører sideløbende", "de kører nogen småemner", "de kører undervisningen modersmålsbaseret". Da jeg spørger, hvem der bestemmer, hvordan modersmålsundervisningen skal organiseres, og hvad indholdet skal være, er Mortens svar: "Det kører de helt selv"; da jeg senere genbruger hans formulering og opfølgende spørger, om modersmålslærerne kører det selv, er hans svar et utvetydigt: "Fuldstændigt". Som de andre modersmålslærere har Emal således frie hænder til at indholdsudfylde modersmålsundervisningen inden for de givne rammer, og når jeg i dette kapitel beskæftiger mig med opfindelse af modersmålsundervisning, er det med henvisning til den enkelte modersmålslærers subjektive og kreative indholdsudfyldelse af dette rum – i samspil med børn og forældre og indlejret i større, globaliserede sammenhænge.

De tre modersmålslærere går til opfindelsesopgaven med forskellige forudsætninger i form af personlige erfaringer og livshistorier, sprogligt repertoire, professionelle erfaringer og vidensgrundlag – og ikke mindst i form af holdninger og værdier knyttet til sprog som sådan og til de sprog, de underviser i. Men den etnolingvistiske antagelse er med sine koblinger af sprog, krop og sted ligeledes med til at strukturere opfindelsesprocessen, og her spiller det ind, at der er stor forskel på, i hvilket omfang og hvordan de fire modersmål, som der undervises i på Søndervangskolen, er 'landske' (jf. kapitel 2). Modersmålet somali lader sig oplagt koble til dem, der har rødder i nationalstaten Somalia, men når det gælder arabisk, kompliceres billedet betydeligt. Som vi så i kapitel 9, betragtes arabisk som modersmål for børn med rødder i en række anerkendte og ikke-ankendte lande spredt over et enormt geografisk område, og det 'landske' eller 'nationale' lader sig her ikke umiddelbart og entydigt identificere. For de børn, hvis familier har rødder i Afghanistan, er der tale om et tredje scenarium. For dem byder to modersmål sig til i form af de to officielle afghanske sprog, dari og pashto. De afghanske børn i 2. klasse tages således af to forskellige modersmål, enten dari eller pashto.

Da jeg først kommer til Søndervangskolen i 2008, er det imidlertid anderledes. Ved skolestart skelner mange af de afghanske børn og forældre ikke entydigt og klart mellem dari og pashto, ligesom der heller ikke i skolens pædagogiske organisering differentieres. I dette kapitel sætter jeg fokus på denne differentieringsproces, som jeg kan spore den fra skolestart til 2. klasse, og som den realiseres i og omkring den praktiserede modersmålsundervisning i dari og pashto med et sideblik til børnenes sproglige hverdag uden for modersmålsundervisningen.

FRA AFGHANSK TIL DARI OG PASHTO

Da jeg første gang møder børnene i 2. klasse som forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog* i 2008, er børnene netop startet i 0. klasse. Ved skolestart har børnenes forældre udfyldt indmeldelsesblanketter, hvor de blandt andet bedes opgive deres barns modersmål. Her har syv af ni afghanske forældrepar skrevet 'afghansk', mens et enkelt forældrepar har skrevet 'dari, Afghanistan' og et andet forældrepar

veksler mellem at skrive 'afghansk' og 'pasho'. Ved indmeldelsen i skolen har størstedelen af de afghanske forældre i 2. klasse således ikke fundet det relevant at skelne mellem dari og pashto. Ved skolestart skelnes der heller ikke i den pædagogiske organisering skarpt mellem dari og pashto. Det viser sig en dag, hvor der er skemalagt 'lektiehjælp' i tilknytning til en dansktime, som jeg deltager i i *Tegn på sprog*-regi. Lektiehjælpen indebærer, at både Emal og lidle er med i dansktimen, og lektiehjælpen praktiseres ved, at lidle bliver på klassen som særlig støtte for de somaliske børn, mens Emal tager de afghanske børn med til et andet lokale. Undervisningen er fælles for alle afghanske børn og involverer fleksibel brug af dari og pashto. Emal arbejder først med at tælle. Han giver hvert barn et antal træbrikker, og børnene skiftes herefter til at tælle højt, eventuelt med Emals hjælp. Nogle tæller på dari, andre på pashto. Det samme er tilfældet, da børnene efterfølgende skal øve sig i at skrive deres navne på enten dari eller pashto. Emal skriver for øverst på papiret på dari eller pashto, og børnene øver sig herefter i selv at skrive nedenunder.

Senere samme år deltager jeg som forskningsmedarbejder i *Tegn på sprog* i et møde mellem skoleledelsen og skolens tosprogede lærere. Til mødet gør Emal opmærksom på, at han i modsætning til de øvrige modersmålslærere har to sprog, nemlig pashto og dari. Han beskriver pashto som det sprog, som knytter sig til det oprindelige flertal i Afghanistan, pashtunerne; dari kalder han et "kontorsprog", som ligner farsi i Iran. Han påpeger, at der er store forskelle mellem de to sprog i skrift og udtale, og han argumenterer for, at der derfor også bør være separat undervisning i de to sprog. Og Emals argumenter bliver hørt. Da modersmålsundervisningen efterfølgende etableres på Søndervangskolen i den form, som jeg møder under feltarbejdet i skoleåret 2010/11, er der ikke modersmålsundervisning i 'afghansk', men derimod i henholdsvis dari og pashto. Mens Hawra underviser i arabisk og lidle i somali i to lektioner hver uge, underviser Emal både i dari og pashto. Da han har samme tidsrum til rådighed som Hawra og lidle, betyder det som tidligere nævnt, at han tirsdag eftermiddag først i én lektion underviser i dari og herefter i den næste lektion i pashto.

Analyserne i dette kapitel belyser denne differentiering mellem dari og pashto. Separationen af dari og pashto i modersmålsundervisningen i Aarhus kan imidlertid ikke forstås uafhængigt af det sociolingvistiske landskab i Afghanistan, knap 5000 km fra Søndervangskolen. Før jeg vender blikket mod Emals modersmålsundervisning i dari og pashto, foretager jeg derfor i det følgende et rids af den sociolingvistiske situation i Afghanistan.

DARI OG PASHTO – ET SOCIOLINGVISTISK RIDS

I en traditionel sprogbeskrivelsesoptik er der væsentlige sproglige forskelle mellem de to afghanske sprog dari og pashto. Sprogtypologisk tilhører begge sprog den iranske gren af den indoeuropæiske sprogfamilie, men hvor pashto henregnes til den sydøstlige gruppe af iranske sprog, hører dari til den sydvestlige gruppe (Ethnologue 2014:12). Sprogene har et delvist overlappende ordforråd, men der er også væsentlige forskelle, både når det gælder leksis, fonologi, morfologi og syntaks. Sprogene skrives begge med udvidede versioner af det grundlæggende arabiske skriftsystem på 28 tegn; for daris vedkommende består skriften af 32 tegn og for pashtos vedkommende af 44 tegn. Eksemplet herunder viser samme sætning på dari, pashto og dansk og kan give et indtryk af, hvordan der er sproglige ligheder og overlap, men også væsentlige sproglige forskelle mellem dari og pashto:

DARI						
احمد هر روز به مکتب میرود.						
ord-for-ord translitteration	merawad	maktab	ba	roz	har	ahmad
ord-for-ord oversættelse til dansk	går	skole	til	dag	hver	Ahmad
romaniseret sætning på dari	Ahmad har roz ba maktab merawad					
PASHTO						
احمد هره ورځ مکتب ته ځي.						
ord-for-ord translitteration	zē	ta	maktab	wraDz	hara	ahmad
ord-for-ord oversættelse til dansk	går	til	skole	dag	hver	Ahmad
romaniseret sætning på pashto	Ahmad hara wraDz maktab ta zē					
DANSK						
dansk sætning	Ahmad går i skole hver dag					

(frit efter Alamyar 2010:31)

Dari og pashto er de to største sprog i Afghanistan; en sprogligt og etnisk sammensat nation, hvor der herudover tales en række øvrige sprog, og hvis omtumlede historie er præget af sproglige, etniske og politiske spændinger (Alamyar 2010, Hakala 2012, Spooner 2012, Nawid 2012). Pashto knytter sig til den største etniske gruppe, pashtunerne, der politisk udgør en særdeles magtfuld gruppe, såvel historisk som aktuelt. Dari tales af den næststørste etniske gruppe, tajikkerne, og dari har gennem tiden været det dominerende sprog i centraladministrationen, handel og uddannelsessystemet i Afghanistan, og dari har således en lingua franca-lignende status i Afghanistan (Nawid 2012:32; Hakala 2012:62). På trods af pashtunernes magtmæssige dominans har darikundskaber været afgørende for alle former for socialt advancement, og i praksis forstår, taler, læser og skriver pashtotalende i et vist omfang dari – men ikke i samme grad den anden vej rundt (Alamyar 2010:20; Rzehak 2012b).

Både dari og pashto tales ligeledes uden for Afghanistan; pashto blandt andet af pashtuner i Pakistan og dari i Iran, hvor det kendes som 'farsi', og i Tadjikistan, hvor det kaldes 'tadjikisk'. Betegnelsen 'dari' blev indført med den afghanske forfatning i 1964 som erstatning for den hidtidige betegnelse 'farsi'. 'Farsi' er en arabisering af toponymet Pars, den sydiranske provins, hvor det persiske riges hovedstad Persepolis lå i oldtiden. Da lyden /p/ ikke findes på arabisk, kaldes sproget på arabisk 'farsi', som er synonym med den hellenistiske betegnelse 'persisk' (jf. Spooner 2012). Daris mangeårige prestige i Afghanistan må ses i lyset af det tætte sproglige slægtskab med farsi, der gennem et årtusind fungerende som magtens (skrift)sprog *par excellence* i hele den centralasiatiske region (Spooner 2012:115). Samtidig peger det officielle Afghanistans ændring fra 'farsi' til 'dari' i 1964 på et ønske om at placere og positionere sproget i en lokal afghansk virkelighed. Mens 'farsi' henviser til sproget i provinsen Fars, trækker betegnelsen 'dari' på betydningerne 'hof' og 'kongernes hof' og henviser således til de gamle afghanske kongers sprog (Alamyar 2010:23).

Den afghanske indførelse af betegnelsen 'dari' må ligeledes ses i lyset af indholdsudfyldelsen af betegnelsen 'pashto'. I uformelle sammenhænge sker der ofte et sammenfald mellem betegnelserne 'pashto'/'pashtun' og 'afghansk' (افغان, afghān), således at 'pashto'/'pashtun' synekdochisk kommer til at stå for 'afghansk'. Dette forhold kan pege på en særlig privilegeret kobling mellem pashto, pashtunerne og 'det ægte afghanske' (jf. Hakala 2012:57), ligesom statens navn 'Afghanistan' således kan opfattes som 'pashtunernes land' snarere end 'det afghanske folks land' (Alamyar 2010:20). Mariam Alamyar

påpeger, at det først er i løbet af de sidste 50 år, at "the word Afghan has come to refer to any citizen of Afghanistan, irrespective of their ethnicity" (Alamyar 2010:27); en betydningsudvidelse, som har været så magtpåliggende for den afghanske regering, at den er skrevet eksplicit ind i paragraf 4 i den gældende afghanske forfatning fra 2004:

National sovereignty in Afghanistan shall belong to the nation, manifested directly and through its elected representatives. The nation of Afghanistan is composed of all individuals who possess the citizenship of Afghanistan. The nation of Afghanistan shall be comprised of Pashtun, Tajik, Hazara, Uzbek, Turkman, Baluch, Pachaie, Nuristani, Aymaq, Arab, Qirghiz, Qizilbash, Gujur, Brahwui and other tribes. **The word Afghan shall apply to every citizen of Afghanistan.** No individual of the nation of Afghanistan shall be deprived of citizenship. The citizenship and asylum related matters shall be regulated by law.

(The Constitution of Afghanistan. January 26, 2004:§4, min fremhævelse)

Nationalstaten Afghanistan grundlægges og navngives i 1747 af pashtunen Ahmad Shah. Fra starten af det 20. århundrede begynder en pashtunsk nationalistisk bevægelse at vokse frem, og i 1936 tildeles pashto officiel status som 'nationalt sprog' i Afghanistan (jf. Schiffman & Spooner 2012). Denne særstatus fastholdes i 1964-forfatningen, hvor betegnelsen 'dari' som nævnt herover indføres, og desuden ligestilles dari og pashto for første gang forfatningsmæssigt som 'officielle sprog' i Afghanistan. I kølvandet på det tidligere Sovjets magtovertagelse i 1978 spiller russisk i en årrække en væsentlig praktisk omend ikke officielt sprogpolitisk sanktioneret rolle i Afghanistan (Alamyar 2010:46), mens pashto under Talebans styre i 1990'erne de facto fungerer som officielt sprog (Nawid 2012:49). I det post-talebanske Afghanistan spiller engelsk en stadigt større rolle, både i kraft af en øget global orientering og gennem tilstedeværelsen af internationale styrker (Alamyar 2010:47). I den gældende forfatning fastholdes ligestillingen af dari og pashto som officielle sprog (§16). Det er dog Lutz Rzehaks vurdering, at den intenderede dari-pashto-tosprogethed kun i ringe omfang er realiseret (Rzehak 2012b), og i flere aktuelle redegørelser for sprogsituationen i Afghanistan meldes der fortsat om alvorlige sprogideologiske spændinger (Alamyar 2010, Rzehak 2012a, Schiffman 2012).

I det korte rids fremtræder den sociolingvistiske udvikling i Afghanistan tydeligt som en opfindelsesproces, tæt knyttet til nationalstatens udvikling og konsolidering og i samspil med såvel den regionale udvikling som globale processer. Som vi skal se i det følgende, rækker opfindelsen af dari og pashto i Afghanistan langt ud over den nationale afghanske kontekst og ind i praktiseringen af modersmålsundervisning for afghanske børn i udkanten af Aarhus.

FRA AFGHANISTAN TIL AARHUS MED EMAL

Afghanistans sociolingvistiske historie resonerer i mit interview med Emal. Som nævnt i kapitel 3 kom Emal til Danmark fra Afghanistan i 1989 og er uddannet mineingeniør i Afghanistan. Da jeg i starten af interviewet spørger ham, hvilke sprog han taler og skriver, tegner han et billede af en kompleks sproglig profil. Han skelner klart mellem dari og pashto og påberåber sig sproglig ekspertise på begge sprog:

10.1 Det er fuldstændig lige meget

[udskrift af interview]

- | | | |
|---|-------|--|
| 1 | Line: | hvad for nogen sprog taler og skriver du selv Emal |
| 2 | Emal: | jeg kan eh pashto (.) og dari |
| 3 | Line: | [ja] |
| 4 | Emal: | [det] er begge to m- min modersmål det er pashto men jeg snakker |
| 5 | | og taler og skriver begge sprog ligesom modersmål |

6 Line: ja
7 Emal: fordi je:g fik uddannelse på darisprog og mit modersmål er pashto
8 så for mig det er fuldstændig lige meget
9 Line: det er det samme ja
10 Emal: og jeg kan også da:nsk (.) og lidt engelsk og russisk
11 Line: ja
12 Emal: ja
13 Line: arabisk?
14 Emal: nej ikke arabisk
15 Line: [nej]
16 Emal: [jeg] jeg kan godt læse arabisk [og koranen]
17 Line: [ja du kan læse arabisk ja]
18 Emal: og jeg kan forstå også en del men jeg er ikke sådan i stand til
19 at kommunikere ([fagligt og [kulturelt og [udimod)
20 Line: [nej [nej [nej
21 ©det er mange sprog©
22 Emal: ja
23 Line: og ©russisk også©
24 Emal: og russisk også (.) engang i Afghanistan så tolkede jeg også
25 russisk
26 Line: okay
27 Emal: fordi dengang var ikke så mange fra Rusland som har god
28 uddannelse selvom jeg har læst på pyt- polyteknik
29 Line: ja
30 Emal: et sted som russerne byggede (.) e::h men eh jeg var interesseret
31 i at have lært
32 Line: ja
33 Emal: men nu har jeg glemt efterhånden men jeg var rigtig god engang
34 Line: ©ja det vil jeg godt tro©

Emal forklarer indledningsvis, at han kan pashto og dari (linje 2). Han definerer pashto som sit modersmål (linje 4 og 7), men fortæller, at han er uddannet på dari (linje 7), præcis som det gælder for størstedelen af hans generation af pashtuner. Uagtet at han opfatter pashto som sit modersmål, hævder han at være i stand til at anvende begge sprog "ligesom modersmål" (linje 5), hvorfor det er "fuldstændig lige meget" hvilket af sprogene, han anvender (linje 8). Mens han nedtoner sit kendskab til arabisk (linje 14-19), fremhæver han sit kendskab til russisk, som han knytter sammen med sin ingeniøruddannelse på det polytekniske universitet (linje 10, 24-33) – helt i tråd med Alamyars påpegning af, at russiskfærdighed netop hér var essentielt i denne periode (Alamyar 2010:46). Gennem hele interviewet skelner Emal omhyggeligt mellem 'pashto' og 'dari' (typisk i den rækkefølge). Han refererer til henholdsvis 'dariundervisning' og 'pashtoundervisning'; han taler om "at oversætte fra dansk til dari eller pashto"; han fortæller om, hvordan han prøver "kun at snakke pashto eller dari", og hvordan han kopierer "én side til pashto og en til dari". Han henviser til sprogene som adskilte størrelser, når han fortæller, at "pashto har otte bogstaver ekstra", og når han henviser til, hvad der gælder som godt og efterstræbelsesværdigt sprog: "standardpashto" og "det mest gode dari". Emals fremhævelse af sine kompetencer på både dari og pashto genfindes i en kommunal redegørelse fra 2011, hvor det fremgår, at kommunen har ansat "en tosproget lærer med modersmålet dari og pashto" (Johansen 2011). Uagtet den interessante modsætning mellem den bestemte entalsform 'modersmålet' og de to listede sprog synes pointen at være den samme som Emals; at han er sprogligt kompetent på begge sprog. Både Emal og hans arbejdsgiver skelner således mellem dari og pashto, og Emal både positionerer sig og positioneres som kompetent på begge sprog.

DARI, PASHTO OG AFGHANSK I BØRNEHØJDE

Mens Emal skelner omhyggeligt mellem dari og pashto, tegner der sig et mere broget billede blandt børnene med afghansk baggrund. Da jeg første gang møder børnene i starten af o. klasse i *Tegn på sprog-regi*, er det 'afghanisk', der er børnenes umiddelbare og gennemgående betegnelse for det sprog, de opfatter som deres – uanset om de to år senere er at finde i dari- eller pashtotimerne. Kort efter skolestart i o. klasse gennemfører jeg i *Tegn på sprog-regi* en sorteringsøvelse, hvor børnene i mindre grupper præsenteres for en række kort med forskellige skrift, tegn og symboler (se bilag 16 for en nærmere beskrivelse). En af grupperne består af Khandan, Maiwand, Mehran og Gulnar, som alle har afghansk baggrund. To år senere er Khandan og Maiwand at finde i pashtotimerne, mens Mehran og Gulnar går til dari. Som det fremgår af den metalingvistiske episode herunder, er grænserne mellem sprogene imidlertid mindre tydeligt optegnet for børnene ved skolestart. Det viser sig, da et kort med arabisk skrift, كلب (kalb, 'hund') giver anledning til en intens forhandling om, hvad der gælder som 'afghanere' og 'afghanisk':

10.2 Alle os, vi er afghanere!

[udskrift af videooptagelse]

Interview med Khandan, Maiwand, Mehran og Gulnar i o. klasse i forbindelse med *Tegn på sprog*.

- 1 Line: ((lægger et kort med arabisk skrift, كلب, på bordet))
2 Maiwand: hey
3 Gulnar: BOGSTAVER
4 Khandan: afghaniske
5 Mehran: [det er sådan jeg sk-]
6 Line: [☺er det ↑rigtigt☺]
7 Gulnar: ja:
8 Line: ☺er det afghanske bogstaver☺
9 Gulnar: ja:
10 Line: ((laver lydløs wow-bevægelse med munden))
11 Mehran: og det er mig der snakker afghanisk og også ham ((peger på Maiwand))
12 Maiwand: bogstaver! ((peger på et andet kort på bordet))
13 Khandan: også v- [vi er også] ((peger på Gulnar))
14 Gulnar: [alle os] vi er a- afghanere ((laver pegende cirkelbevægelse rundt ved bordet))
15 Line: er det rigtigt
16 Gulnar: ja
17 Mehran: også (.) ((rækker over bordet og peger på Khandan)) er du også afghaner
18 Khandan: ja
19 Gulnar: ja
20 Line: men må jeg høre snakker I det samme sprog
21 Mehran: ((nikker))
22 Gulnar: j- na- der er nogen der [t-
23 Maiwand: [nej vi snakker ikke vi snakker ikke det
24 Line: samme samme sprog ((ryster på hovedet))
25 Line: nej snakker I forskellige sprog
26 Maiwand: I to vi to ((peger på sig selv og Khandan)) vi to vi snakker det
27 Line: samme sprog °og de to de snakker [det samme sprog°] ((peger på Gulnar og Mehran))
28 Gulnar: [men de to] de kan også
29 Line: snakke det samme som vi kan
30 Line: kan man godt forstå hinanden selvom det er to forskellige sprog
31 Mehran: [ø:h] ((peger på Maiwand))
32 Gulnar: [ja ja] ja ((nikker))

37 Mehran: det gør han også ((peger fortsat på Maiwand))
 38 Line: hvad hedder jeres sprog [Maiwand og Khandan]
 39 Maiwand: [jeg jeg kan ikke forstå] jeres sprog
 40 ((ser på Mehran og Gulnar))
 41 Gulnar: jo:: ((nikker og ser på Maiwand))
 42 Maiwand: ((ryster på hovedet))
 43 Line: Maiwand og Khandan hvad hedder jeres sprog ((ser på Khandan))
 44 Khandan: pashto
 45 Maiwand: °pashto°
 46 Line: det er jer der snakker pashto ((ser på Khandan og Maiwand))
 47 Maiwand: og de snakker farsi ((peger på Mehran og Gulnar))
 48 Line: og I snakker ((ser på Mehran og Gulnar))
 49 Gulnar: farsi
 50 Mehran: °farsi°
 51 Line: ja:rh (.) men man kan godt ↑lidt forstå det
 52 Gulnar: ja!
 53 Line: skriver man farsi med sådan nogen bogstaver der ((peger på
 54 kortet med arabisk skrift))
 55 Gulnar: ja!
 56 Line: og også pashto
 57 Khandan: ((nikker smilende))
 58 Mehran: ((slår hånden i bordet)) [KOM SÅ VIDERE]
 59 Maiwand: [og også arabere] arabere
 60 Line: det er nemlig rigtigt ja også arabisk

Da jeg lægger det arabiske kort på bordet, reagerer børnene med forskellige former for genkendelse af og identifikation med den arabiske skrift, som Gulnar klassificerer som 'bogstaver' og Khandan specificerer som 'afghaniske' (linje 3-4). Mehran proklamerer, at ham og Maiwand snakker 'afghanisk' (linje 11-12), mens Gulnar gør kategorien 'afghanere' relevant og med en cirkelbevægelse inkluderer alle børnene ved bordet heri: "alle os, vi er afghanere" (linje 15-16). For Mehran er det imidlertid ikke indlysende, at Khandan hører til i kategorien 'afghaner', og han udfordrer hende på medlemskabet (linje 19-20), som Khandan fastholder, bakket op af Gulnar (linje 21-22). De sproglige grænser gøres ligeledes til genstand for forhandling. Mens Mehran tidligere påpegede, at han og Maiwand taler samme sprog og nu nikker bekræftende, da jeg spørger, om de alle taler samme sprog (linje 24), patruljerer Maiwand aktivt de sproglige grænser mellem dari og pashto. Maiwand foretager en anden sproglig opdeling end Mehrens; ifølge Maiwand taler ham og Khandan pashto, mens Gulnar og Mehran taler farsi (linje 29-31). Hvor både Maiwand og Gulnar udtaler 'farsi' med en tydelig ikke-dansk udtale, [fɔ:r'si:] (linje 47, 49), gentager Mehran prøvende den traditionelle danske udtale, ['fɑ:si] (linje 50). Gulnar nedtoner forskellen mellem farsi og pashto ved at hævde, at Maiwand og Khandan også taler farsi; det afviser Maiwand blankt, mens Gulnar lige så hårdnakket fastholder (linje 32-42). Jeg hæfter mig tilsyneladende ikke i situationen ved uenigheden og spørger i stedet til skriften, og mens Maiwand kobler sig på min linje og drager paralleller til arabisk skrift, markerer Mehran med et kraftigt slag i bordet, at han har fået nok og vil videre (linje 58).

Mens Emal er konsekvent i sin skelnen mellem dari og pashto, tegner der sig således et mere sammensat billede af, hvad der gælder som 'afghanisk' hos børnene, både når det gælder den nationale kategori 'afghaner' og dens sproglige korrelater. Blandt de fire børn kan der iagttages divergerende opfattelser af, om der er ét eller flere afghanske sprog, hvad de hedder, hvem af børnene der taler

hvilke sprog, og i hvilken grad sprogene er indbyrdes forståelige. Desuden fremgår det, at børnene skelner langs andre sproglige linjer end Emal, der konsekvent anvender den officielle afghanske dari-pashto-dikotomi. Det, som Emal og det officielle Afghanistan kalder 'dari', omtaler børnene ved skolestart som 'farsi', eventuelt med afghansk udtale. Forhandlingen om, hvad der gælder som afghansk, viser, hvordan børn som Mehran, Maiwand, Khandan og Gulnar udvikler deres egne teorier om sprog og literacy – teorier, som ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med etablerede og autoriserede sprogvidenskabelige eller nationalstatslige modeller, men som afspejler børnenes arbejde med at skabe mening i deres sprogverdener (jf. Reyes 2006). Den terminologiske bredde i benævnelsen af afghanske sprog er desuden ikke reserveret til børn, der lige er startet i skole. Ser vi på de betegnelser, der anvendes i de danske kommuner, tegner der sig et tilsvarende broget billede af modersmålsundervisningstilbuddet til børn, hvis forældre har rødder i og omkring Afghanistan. Det kommer eksempelvis til udtryk i den nationale kortlægning af modersmålsundervisning i 2007/08 omtalt i kapitel 2. Heraf fremgår det, at Vejle tilbyder modersmålsundervisning i 'afghansk'; Roskilde og Gladsaxe i 'farsi', Frederikshavn og Randers i 'dari', København i 'farsi' og 'dari' og Fredericia i 'dari' og 'pashtho' (jf. *Bilagsrapport: Danmark har ondt i modersmålet*). I Aarhus Kommune foregår der en terminologisk justering over tid, således at man i 2005 officielt udbyder modersmålsundervisning i 'farsi' (Kjeldsen 2005ab), mens der i 2011 refereres til 'dari' og 'pashto' (Johansen 2011). Både i Aarhus og på landsplan er det uklart, hvad der ligger i de forskellige betegnelser, og hvilke overvejelser der ligger bag.

LANGDISTANCE-IDENTIFIKATION MED AFGHANISTAN

Mens børnenes billede af afghanske sprog er lettere broget ved skolestart, tegner der sig omvendt et tydeligt billede af en klar national identifikation med Afghanistan. Denne identifikation så vi i 10.2 Gulnar sætte ord på med sit begejstrede udbrud "alle os, vi er afghanere". I deres undersøgelse af modersmålsundervisning i britiske complementary schools finder Blackledge og Creese, at 'det nationale' trænger sig på som analysekategori i forståelsen af undervisningen i bengali, kinesisk, tyrkisk og gujarati – ikke alene i form af identifikation og affiliation, men også som kampplads, kilde til frustration og scene for forhandling af subjektivitet (Blackledge & Creese 2010:181). Nationalsymboler som nationalsange, nationaldanse, nationalfugle, nationalblomster, nationalfrugter, nationalfisk og nationalflag står centralt i undervisningen, og gennem denne *banale nationalisme* (Billig 1995:6) produceres og reproduceres forestillinger om nationer og hjemlande i diasporaen i en form for *langdistance-nationalisme* (Anderson 1998:74) eller "nationalism of the out of place" (Blackledge & Creese 2010:199). I modersmålsundervisningen på Søndervangskolen træder denne form for opfindelse og fremvisning af det nationale mindre tydeligt frem – men det udelukker ikke, at det nationale fylder i børnenes fortællinger om, hvem de er og kan blive.

Den nationale identifikation med Afghanistan træder tydeligt frem i de sprogverdensinterviews, som jeg gennemfører i 2. klasse i *Tegn på sprog-regi* (jf. kapitel 9). Vi så i kapitel 9 Maiwands sprogverdensdiagram, og jeg fokuserede her på hans repræsentation af det arabiske sprog i tilknytning til muslimske fællesskaber. Som det gælder for flere af børnene med afghansk baggrund, indeholder Maiwands sprogverdensdiagram ligeledes en repræsentation af det afghanske flag. Det afghanske nationalflag har en omtumlet historie og findes i en række varianter, der følger landets skiftende styre. Det nuværende flag blev indført i 2004 og beskrives indgående i en særskilt paragraf i den afghanske

forfatning (§19). Maiwands udgave af flaget er en detaljeret og præcis gengivelse af dette officielle flag; han gengiver ikke alene den sort-rød-grønne trikolor i den rigtige rækkefølge, men laver også et rids af det afghanske nationalembem midt på flaget:



Maiwands flag



Det officielle afghanske flag (2004)



Det afghanske nationalembem

Maiwand benævner det afghanske flag som "vores flag", og i det opfølgende sprogverdensinterview, hvor jeg taler med Maiwand og Viktoria om deres sprogverdensdiagrammer, giver Maiwand på eget initiativ en uddybende forklaring af symbolikken bag det afghanske flag:

10.3 Faktisk så betyder de her ting noget

[udskrift af videoptagelse]

Interview med Maiwand og Viktoria i 2. klasse i forbindelse med *Tegn på sprog*.

- 1 Maiwand: og og og skal jeg sige dig noget ((rækker den ene hånd halvt op))
- 2 Line: ja
- 3 Maiwand: faktisk så betyder de her ting noget ((peger på flaget))
- 4 Line: farverne
- 5 Maiwand: ja
- 6 Line: lad os høre
- 7 Maiwand: se den her ((peger på det sorte)) den betyder alle de sorte dage
- 8 der har været og den her ((peger på det røde)) det betyder alle
- 9 dem der har været dræbt og den her ((peger på det grønne)) det
- 10 betyder det betyder alle de gode ting og alle de gode dage der
- 11 vil komme

I Maiwands udlægning af symbolikken genlyder en fortælling om det afghanske flag, som optræder i afghanske eller flaginteresserede internetfora (jf. forklaringen herunder), og som af flere føres tilbage til den afghanske embedsmand Abdul Wakil Omari:

Black symbolizes Afghanistan's troubled past

Red blood shed for Afghanistan's independence

Green represents hope for the future, prosperity and Islam as it is believed to be a favorite color of Prophet Muhammad and his daughter, Fatima. Green is also mentioned several times in the Quran, in relation to paradise

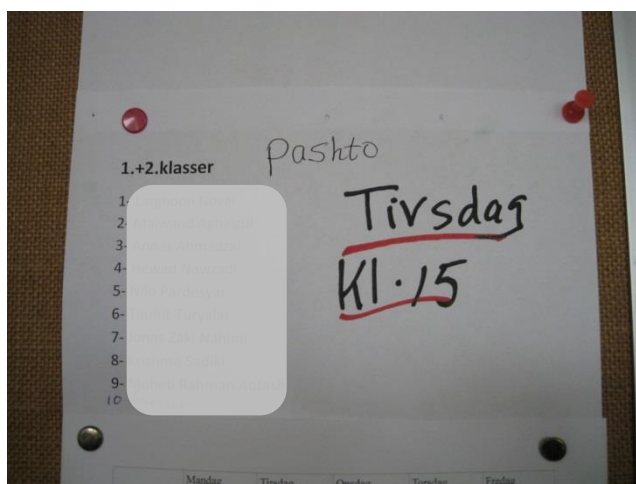
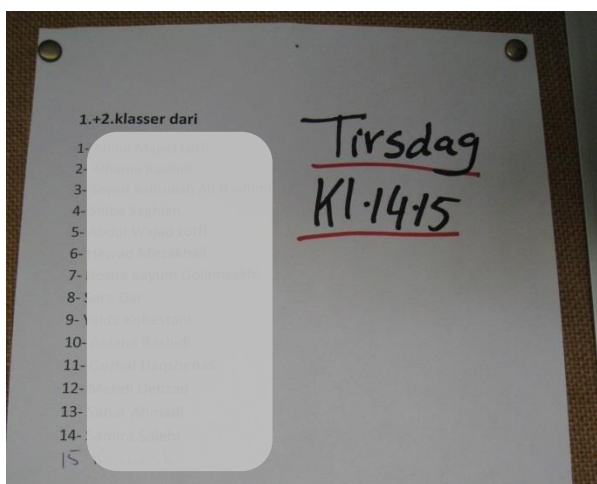
(<http://afghanistanflag.facts.co/afghanistanflagof/afghanistanflag.php>)

Maiwands tegning af og fortælling om det afghanske flag kan både i bogstavelig og symbolsk forstand

opfattes som "flagging the national" (Blackledge & Creese 2010:190) – her med udspring i et nationalflag, der officielt blev indført i Afghanistan to år efter, at Maiwand blev født i Aarhus. I denne langdistance-identifikation med Afghanistan destabiliseres dikotomiske modsætninger mellem det lokale og det globale og det nære og det fjerne (se også Daugaard & Laursen 2012), og Afghanistan fremtræder som særdeles nærværende for børn i den afghanske diaspora i udkanten af Aarhus.

EN SEPARATIONSIDEOLOGI – I AFGHANISTAN OG I AARHUS

Det aktuelle sociolingvistiske landskab i Afghanistan er forskningsmæssigt underbelyst, og det samme gælder dets reperkussioner i den globale diaspora (Alamyar 2010:5,138). I en af de sjældne sociolingvistiske undersøgelser af den aktuelle sprogsituation i Afghanistan beskriver Alamyar sproglige kontroverser, som de opleves blandt studerende og undervisere på universitetet i Kabul (Alamyar 2010). Alamyar beskriver, hvordan der i kølvandet på den officielle sprogpolitiske ligestillingspolitik er vokset en såkaldt *separationsideologi* frem i Afghanistan (Alamyar 2010:135ff). Denne separationsideologi praktiseres, når den afghanske forfatning og andre officielle dokumenter skrives på både dari og pashto, og når den afghanske præsident konsekvent gennemfører taler på begge sprog; den afspejles i skiltning på begge sprog og i opbygningen af separate medier på de to sprog; og den praktiseres, når der træffes valg om, hvorvidt konkret undervisning skal foregå på det ene eller det andet sprog. Eksporterer vi Alamyars begreb om en separationsideologi fra universitetet i Kabul til Søndervangskolen i Aarhus, kan det være med til at kaste lys over opfindelsen af modersmålsundervisning for afghanske børn. I denne opfindelsesproces står differentieringen i dari og pashto centralt, og som tidligere nævnt tager Emal selv initiativ til denne opsplitning. Da den får skoleledelsens accept, implementerer Emal den ved at skrive til de respektive forældre på enten dari eller pashto for at sige tillykke med, at der er modersmålsundervisning til deres børn på de respektive sprog. Efter denne forhandling med forældrene sætter han lister op i klasserne, så det er synligt og officielt, hvilke børn der skal til henholdsvis dari og pashto:




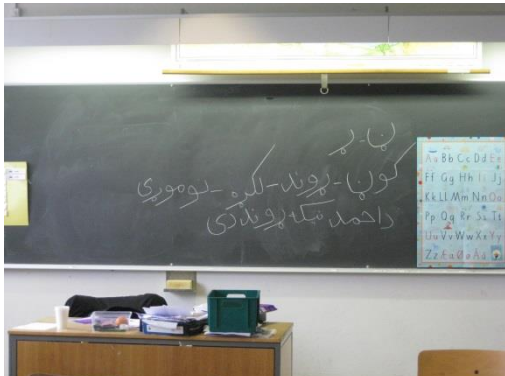


Emals lister over børn i 1. og 2. klasse, der skal til henholdsvis dari og pashto, på opslagstavlen i 2. klasse (navne sløret)

Forud for timerne sørger Emal for at hente de rigtige børn – hvis de ikke kommer af sig selv. Særligt pashtolektionen varer ofte reelt kortere end de tilsigtede 45 minutter, fordi det tager tid, før 'daribørnene' er ude af lokalet og 'pashtobørnene' på plads, og fordi Emal indimellem må ud og hente 'pashtobørn' fra de øvrige eftermiddagsaktiviteter, som de er midt i, når pashtotimen starter. Mens

undervisningen pågår, praktiseres separationen gennem forskelligt undervisningssprog og -indhold i henholdsvis dari og pashto. Timerne forløber efter samme grundlæggende skabelon fra gang til gang, uanset om det er dari eller pashto:

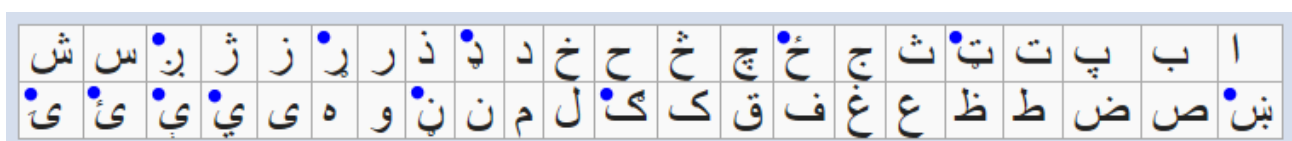
FORLØB	OVERSKRIFT	AKTIVITETSTYPE	BESKRIVELSE
1	Læse	Fælles på holdet	Emal skriver sætninger på dari/pashto på tavlen. Han læser sætningerne op, og børnene gentager efter ham. Herefter sættes der fokus på enkeltord. Børnene skiftes til at benævne bogstaverne på dari/pashto, samlydere og eventuelt oversætte til dansk. Der tales om sætninger og ords betydning på dari/pashto og dansk.
2	Skrive	Individuel opgave	Et af børnene deler et kopiark med sætninger på dari/pashto ud til de øvrige børn, helt eller i overvejende grad de samme som på tavlen. Børnene kopierer sætningerne hver for sig i deres skrivehæfte eller på et løst ark papir. Emal går rundt og hjælper efter behov.
3	Tælle og regne	Fælles på holdet	Børnene skiftes til at tælle på dari/pashto, skrive tal på tavlen eller løse enkle regnestykker.

Indholdet er imidlertid forskelligt fra dari til pashto. I begge tilfælde reguleres indholdet gennem de sætninger, som størstedelen af lektionen tager afsæt i. Emal skriver selv sætningerne i hånden, både på tavlen forud for timens start og på de skriveark, som han på forhånd har kopieret til børnene, og som børnene skiftes til at uddele. Sprogligt tematiserer sætningerne ofte et eller flere bogstaver på dari eller pashto, og tematisk hentes indholdet typisk fra den nære hverdag eller i sammenligninger mellem Danmark og Afghanistan. I skemaet på næste side illustreres indholdet i læse- og skrivdelen i henholdsvis dari- og pashtotimen samme tirsdag eftermiddag:

DARI	PASHTO
Fokus: ن - و - ل	Fokus: ږ - ڼ
	
Narges er en dygtig pige	کونې - روڼد - لکړې - نوموړې døvn - blind - stok - førnævnte*
Walida kom for sent i skole	د احمد نیکه روڼد دی Ahmads bedstefar er blind
لیمه در صنف دوم از دختران لایق است Liema er en af de dygtigste piger i 2. klasse	
	

*نوموړی, nomvori, er et referentielt adjektiv, som vanskeligt lader sig oversætte til dansk.

I dari er udgangspunktet denne dag bogstaverne ل, و, og ن, og der arbejdes med sætninger, der indeholder ord, hvor disse bogstaver indgår. I pashto er udgangspunktet på samme måde bogstaverne ږ og ڼ - skriveøvelsen har vi tidligere set i kapitel 6 og 7. Mens bogstaverne ل, و, og ن er fælles for dari og pashto, hører bogstaverne ږ og ڼ til de bogstaver, som pashto har i tillæg til dari. De særlige pashtobogstaver er markeret med en blå prikker på pashtoalfabetet herunder:



Alfabet hentet fra http://www.afghanwiki.com/en/index.php?title=Pashto_Script - mine blå markeringer

De ekstra bogstaver repræsenterer lyde på pashto, som ikke findes i dari og genbruger eksisterende

bogstavarkitekturer, men tilføjer ekstra prikker eller andre tegn. Den karakteristiske lille ring, som findes under bogstaverne ځ, ډ, ښ og ټ samt i ګ, kaldes pandak, 'bylt'. Pandak markerer retrofleks udtale (ګ undtaget), og pandak er det grafiske træk, der gør en tekst skrevet på pashto umiddelbart adskillelig fra en tekst skrevet på dari, ligesom som de retroflekse lyde gør talt pashto distinkt fra talt dari. Netop dette forhold tematiseres i en kommentar til en YouTube-video, der præsenteres som en introduktion til pashto:



Pashto: First Grade Lesson 34



KingAragornIII For 5 år siden

I don't mean to criticize, but why don't you pronounce the Pandak? Like when you say "gatta" your accent is very Farsi and you don't pronounce the Pandak at all. The pronunciation of the Pandak is a defining factor of Pashto zhabba.

Screendump fra og kommentar til videoen "Pashto: First Grade Lesson 34" (<https://www.youtube.com/watch?v=rY5gpDw8tEg>)

I lektionen indgår ordet ګټه, hvor pandak-bogstavet ټ indgår, og netop denne sproglige ressource tematiseres i KingAragornIII's efterfølgende kommentar. King AragornIII beskriver udtale af pandak som "a defining factor of Pashto zhabba", et definerende træk ved sproget pashto. Samtidig konstaterer KingAragornIII, at pandak ikke markeres i videoens udtale, hvilket får udtalen til at lyde "very Farsi" og dermed mindre efterstræbelsesværdig. Kommentaren kan – omend anekdotisk – belyse, hvordan pandak ikke blot udgør en neutral sproglig ressource, som knytter sig til pashto, men herudover tilskrives en ganske betydelig symbolværdi. Pandak kan opfattes som en slags sprogligt nationalsymbol – som et lingvistisk korrelat til nationalfugle og nationalretter. Når Emal vælger at sætte fokus på pandak-bogstaverne ځ og ډ i sin pashtoundervisning, er det således ikke alene et lingvistisk eller sprogpædagogisk valg; det udgør samtidig en symbolsk og sprogideologisk ladet handling. Tidligere i kapitlet har vi set, hvordan Emal netop fremhævede de særlige pashtobogstaver, da han over for skolens ledelse argumenterede for, at dari og pashto er to forskellige sprog, og at der derfor bør være separat modersmålsundervisning i begge sprog. Arbejdet med pandak-bogstaverne i pashtotimerne udgør et vigtigt led i praktiseringen af denne forskelssætning og er samtidig et led i en særliggørelse af pashto. Fremhævelsen af de pandak-bogstaver, som unikt knytter sig til pashto, er med til at gøre pashto særligt og at fremstille pashto som et særligt vanskeligt sprog, hvilket igen forstærker særliggørelsen. Denne særliggørelse af pashto er et vigtigt element i opfindelsen af modersmålsundervisning for afghanske børn, og den retter jeg opmærksomheden mod i det følgende.

SÆRLIGGØRELSE AF PASHTO

Sproglig sværhedsgrad er et omdiskuteret spørgsmål. Når sprog og sprogundervisning betragtes som opfindelser, bliver sproglig sværhedsgrad ligeledes et spørgsmål om kreative opfindelsesprocesser i specifikke kontekster snarere end et objektivt og universelt mål for sproglig vanskelighed og kompleksitet. At fremhæve et sprog som vanskeligt er således først og fremmest en subjektiv og sprogideologisk handling. I Emals modersmålsundervisning kommer det til udtryk som en gennemgående gøren pashto vanskelig – vanskeligere end dari. Et eksempel på denne særliggørelse af pashto finder vi, da jeg i interviewet med Emal spørger ham til den forskel mellem skriftsproget på dari og pashto, som han i flere sammenhænge har fremhævet:

10.4 Det er rigtig rigtig svært

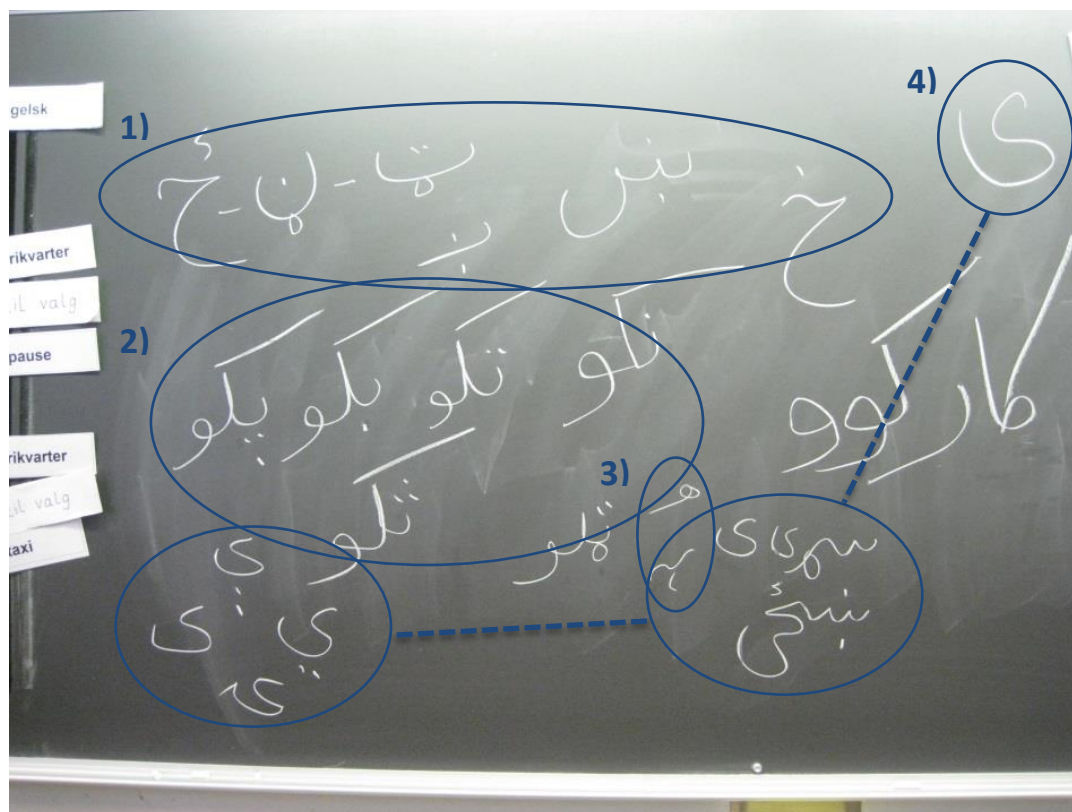
[udskrift af interview]

1 Line: og der er jo forholdsvis stor forskel på skriftsproget på dari
2 og pashto [ikke også
3 Emal: [eh pashto har otte bogstaver ekstra
4 Line: ja
5 Emal: og det er rigtig rigtig svært
6 Line: ja ja
7 Emal: og udtalelse er rigtig [svær
8 Line: [er meget sværere på pashto
9 Emal: o::g eh der er mange ting det er rigtig rigtig stor forskel
10 Line: ja ja
11 Emal: ja (.) vi bruger det samme sprog >for daritalende kan ikke lære
12 pashto<
13 Line: ☺ja☺
14 Emal: pashtofolk siger det er ret svært sprog
15 Line: ja

Præcis som til mødet med skoleledelsen tilbage i o. klasse fremhæver Emal de ”otte bogstaver ekstra”, som adskiller pashto fra dari (linje 3). De ekstra bogstaver og udtalen af dem er ikke bare svært, men ”rigtig rigtig svært” (linje 5), og der er ”rigtig rigtig stor forskel” på de to sprog. Godt hjulpet af mig, der solidarisk foreslår, at det ”er meget sværere på pashto” (linje 8), maksimerer Emal således forskellene mellem dari og pashto. Denne maksimering danner grundlag for en alternativ forklaring på den grundlæggende ulighed, der knytter sig til, at flere pashtotalende taler dari end omvendt, og at dari har lingua franca-lignende status. Som det fremgik af det korte rids af det sociolingvistiske landskab i Afghanistan, ses denne ulighed i sociolingvistiske redegørelser typisk i lyset af den prestige, som dari nyder i hele den centralasiatiske region i kraft af slægtskabet med farsi. Emal kan imidlertid i forlængelse af særliggørelsen af pashto tilbyde en alternativ forklaring. Ifølge ham taler alle afghanere samme sprog – underforstået dari – fordi pashto er så svært, at daritalende umuligt kan lære det (linje 11-12). Emals argumentation er et eksempel på den sprogideologiske differentieringsproces, som Irvine og Gal betegner *ikonisering* (Irvine & Gal 2009). Gennem ikonisering naturaliseres koblinger mellem sproglige træk og sociale grupper. I dette tilfælde er det pashtos iboende vanskelighed, som fremhæves på bekostning af dari med store konsekvenser for billedet af henholdsvis pashto- og daritalende, der både hierakiseres i de pashtotalendes favør og tilskrives stor forklaringskraft.

I en pashtotime uddyber Emal, hvad der gør pashto svært. Børnene sidder ved fællesbordet og skriver hver for sig, og da jeg spørger Emal om en detalje i en af sætningerne på tavlen, følger han op med en længere redegørelse for pashto – henvendt til mig og på dansk, men med løbende sideblikke til børnene ved fællesbordet. Undervejs bruger han flittigt tavlen til at give eksempler på de sproglige ressourcer,

han omtaler – hvorved han ligeledes synliggør sin sproglige ekspertise:



Emal gennemgår i sin tour de force gennem pashto fire forhold, som ifølge ham gør pashto til et ”rigtig, rigtig svært sprog”:

- 1) de mange særlige pashtobogstaver, som repræsenterer lyde, der er vanskelige at udtale
- 2) den vanskelige skrift, hvor små forskelle i prikkernes placering og antal har stor betydning
- 3) den store forskel, der er på nogle af bogstaverne i håndskrift og i digital form
- 4) de mange udgaver af bogstavet س med forskellige grammatiske funktioner

De mange udgaver af bogstavet س er en historie for sig; en historie, som Emal ligeledes fortæller mig i interviewet:

10.5 Vi har fire slags I

[udskrift af interview]

- 1 Emal: for eksempel øh lige nu som jeg som en forfatter har begyndt nu
2 lidt mere som forfatter så skulle jeg sådan (.) I vi har fire I
3 og jeg arbejder døgndrift at jeg skulle lære de I
4 Line: ja
5 Emal: hvornår skal man bruge denne I jeg selvom je:g jeg skriver mange
6 artikler jeg skriver bøger men det I er stadigvæk stort problem
7 det er meget kam- komplicerede regler
8 Line: ja
9 Emal: vi bruger vi har ikke brugt i skolen *erhm* fordi dengang vi
10 tænker at vi behøver ikke >det er bare en I< men nu pludselig de
11 her folk som lærer sprog
12 Line: ja
13 Emal: de siger nej I skal bruge den her
14 Line: ja

15 Emal: og nu jeg i tanke hvordan jeg skal lære børnene
 16 Line: ja
 17 Emal: og nu jeg tænker nej ikke endnu så jeg giver nogen speciel
 18 undervisning
 19 Line: ja
 20 Emal: fordi det er rigtig rigtig svært
 21 Line: svært ja
 22 Emal: du skal fortælle en masse begreber om grammatik
 23 Line: ja
 24 Emal: og de forstår slet ikke
 25 Line: nej
 26 Emal: de: de I vi har fire slags I
 27 Line: ja (.) ☺h:åh☺
 28 Emal: fire slags
 29 Line: ☺hh:ja☺
 30 Emal: og det er rigtig svært
 31 Line: ja det er det

Før vi vender os mod Emals fortælling om de fire l'er, må vi se nærmere det sproglige fænomen, som han tematiserer i episoden. De fire l'er går igen i grammatiske beskrivelser af pashto, og Emals genfortælling kan således høres som en revoicing af autoritative lingvistiske diskurser om pashto. Som skemaet herunder illustrerer, er det fænomen, som Emal kalder "de fire l'er" unægtelig lingvistisk komplekst – og Emals fortælling inkluderer endda kun de fire første – ی, ی, ی og ی – og undlader det sidste, ی:

BOGSTAV	GRAMMATISK FUNKTION	EKSEMPEL
ی	-	سړی sarey (‘mand’)
ي	maskulinum, pluralis	سړي sari (‘mænd’)
ې	femininum, pluralis	ښځې shDzē (‘kvinder’)
ی	femininum	نجلۍ njelēy (‘pige’)
ئ	imperativ, 2. person pluralis	وځړئ wokhrēy (‘spis!’)

(skema udarbejdet med stor hjælp fra Narges Ghandchi)

I den metalingvistiske episode i 10.5 fortæller Emal, hvordan han selv har vanskeligt ved de fire l'er; han arbejder angiveligt i døgn drift for at skabe mening i de meget komplicerede regler for, hvornår man skal bruge de forskellige slags ی (linje 3). Det fremgår også, at hans bekymringer om de fire l'er er af nyere dato. Emal har ikke selv lært om de fire l'er gennem sin skolegang i Afghanistan, men møder til gengæld krav om mestring af l'erne nu, hvor han arbejder på at udgive sine erindringer på pashto. l'erne udfordrer således Emal som vordende forfatter – på trods af hans mangeårige erfaring med at skrive på pashto. Og kravene til Emal som forfatter rejser nye spørgsmål for Emal som modersmålslærer, for

hvordan skal han lære børnene i pashtotimerne om de fire l'er? Vil de være i stand til det? Skal de overhovedet lære de fire l'er? (linje 15-24). De fire l'er fungerer på linje med pandak-bogstaverne som sproglige nationalsymboler, og de fremtræder sammen med pandak-bogstaverne som omdrejningspunktet for Emals ikonisering af pashto som et i særklasse komplekst sprog – en opfindelse, som jeg gennem interviewet bidrager til at etablere gennem mine udtryk for anerkendelse af hvilke kraftanstrengelser, de fire l'er afkræver Emal og andre pashtotalende (linje 27,29,31).

Der er således på mange måder etableret et tydeligt skel mellem dari og pashto i den afghanske modersmålsundervisning. Men der er også en række eksempler på, at der opstår sprækker, hvor dari og pashto glider sammen. Det giver sig et hørbart udslag ved, at pashto flytter med Emal fra pashto til dari i form af en let pashtoaccent i hans talte dari. Med afsæt i en analyse af dari- og pashtotalendes udtale af afghanske stednavne udpeger Corey Miller fem fænomener, hvor dari- og pashtoudtale adskiller sig markant fra hinanden (Miller et al 2014). Blandt disse er udtalen af bagtungevokalen /a/:

FÆNOMEN	STEDNAVN	UDTALE DARI	UDTALE PASHTO
dari [ɒ] ~ pashto [ɑ]	Kapisa	[kɒpɪsɒ]	[kɑpɪsɑ]

(Miller et al 2014:71, min selektion og oversættelse)

Som eksemplet viser, er daritalendes udtale af /a/ typisk rundet, mens pashtotalende bruger en urundet variant. Denne sproglige ressource fra pashto tager Emal tilsyneladende med, når han taler dari. Det høres blandt andet, når han roser børnene ved at sige 'bravo', som på dari hedder 'āfarīn'. I henhold til eksemplet herover ville den forventelige udtale være [ɒfɑrɪn]; i Emals daritimer lyder det i stedet [ɒfɑrɪn]. På samme måde ville den forventelige dariudtale af 'mibarad' (på dansk: 'det regner') være [mɪbɑrɑd]; på Emals dari lyder det i stedet [mɪbɑrɑd]. Løsrevne eksempler som disse må naturligvis tolkes med forsigtighed, men én blandt flere mulige måder at forstå dem på er som små fonetiske afspejlinger af, hvordan grænserne mellem dari og pashto perforeres i hverdagens sproglige praksis.

I andre tilfælde er det stavemåder, der flyder sammen. Et eksempel på det finder vi i daritimen med fokus på ل - و - ن, som jeg skitserede tidligere. Under den første fælles læsning af sætningerne på tavlen laver Emal nogle småjusteringer i skriften. Mens de staver sig gennem den første sætning, visker han et و ud, og i den tredje sætning fjerner han et andet و. Efterfølgende får Sahim fra 1. klasse lov til at dele dagens skriveark ud. Da Sahim er færdig og har sat sig for at begynde at skrive, studerer han omhyggeligt skrivearket og går tilbage til Emal. Emal nikker, tager en blyant og streger de to و ud på Sahims ark. Herefter fortsætter Emal venstre om fællesbordet og streger de to و ud på alle børnenes skriveark. Samtidig fortæller Sahim sine sidekammerater, at "de her to و gælder ikke med". "Hvilke to و gælder ikke med?" lyder det utålmodigt fra den anden side af bordet. Sahim går nu højre rundt om bordet fra barn til barn og fortæller om de to ugyldige و. I pausen mellem dari og pashto nævner Emal selv justeringerne og siger til mig, at de to و skulle væk, fordi han "tænkte på pashtomåde og var kommet til at tage den med i dari". Der er således også grafiske ressourcer, der flyder på tværs af sproggrænserne og er med til at perforere den ellers skarpt optrukne linje mellem dari og pashto. Og som Sahims aktive mellemkomst peger på, er Emal ikke alene om sin opfindelse af dari og pashto i modersmålsundervisningen; opfindelsen er en ko-konstruktion, som også involverer børnene (og mig som forsker). Denne ko-konstruktion vender jeg mig mod i det følgende, hvor jeg retter opmærksomheden mod børnenes konstruktion af pashto.

ÆGTE PASHTOANERE

Som vi har set, italesætter børnene med afghansk baggrund sig først og fremmest som 'afghanere'. De anvender ikke etnisk specificerende betegnelser som 'pashtun' eller 'tadjik', men til gengæld cirkulerer en anden kategori, nemlig 'pashtoaner'. Etnonymet 'pashtoaner' er ikke en autoriseret betegnelse, hvis betydning umiddelbart lader sig ratificere i en ordbog, men snarere en slags børnebetegnelse på linje med glossoymeret 'afghanisk'. I afledningen 'pashtoaner' etableres der en gennemskuelig og direkte linje fra sproget pashto til en gruppe af mennesker, og sproget pashto indtager da også en konstituerende rolle, når børnene taler om 'pashtoanere'. Betegnelsen 'pashtoaner' aktiveres blandt andet i det fotoeliciterede interview med de børn, der går til pashto: Khandan, Sarban, Maiwand og Jamal. Khandan er den eneste pige i gruppen, og da snakken falder på Khandans veninder Gulnar og Sanaz, der går til dari, skærer Sarban igennem og siger til Khandan: "Du er pashtoaner, mand, det er de ikke", ledsaget af en truende bevægelse med den ene hånd. Hvor vi i kapitel 9 så Sarban og Maiwand patruljere grænserne for et muslimsk fællesskab, ser vi her Sarban optræde som sproglig politibetjent, der nidkært bevogter grænserne for et pashtosprogligt fællesskab (jf. Jinkerson 2011). Ved interviewets slutning foreslår en af drengene kækt, at jeg tager et billede af dem alle – af "os fire pashtoanere". Det indvilliger jeg i, og Maiwand indtager til ære for fotografen en sej, tilbagelænet positur ledsaget af kommentaren "ægte pashtoaner, jeg er en rigtig pashtoaner".

Maiwands repræsentation af sig selv som 'ægte pashtoaner' peger på, hvordan der i kølvandet på opfindelserne af 'det ægte pashtoanske' åbnes der for forhandling af, hvad der gælder som det 'ægte afghanske sprog'. Som vi så i analysen af Emals særliggørelse af pashto, er der ikke alene tale om en differentiering i dari og pashto, men også om en hierarkiseret værditilskrivning til sprogene, og børnene er ligeledes aktive i denne forskelssætning. Tilbage i 0. klasse noterer jeg i mine *Tegn på sprog-feltnoter*, hvordan en af børnehaveklasselederne en dag fortæller mig, at der dagen før har fundet en "sprogkamp" sted mellem en gruppe drenge med afghansk baggrund. I danskundervisningen har klassen sammenlignet ordene for 'fugl' og 'æg' på en række forskellige sprog, og under denne sammenligning anfægter en af drengene højlydt en anden drengs medbragte ord og lader ham vide, at det ikke er afghansk med begrundelsen: "Rigtigt afghansk er farsi, ikke pashto". De spogideologiske spændinger mellem dari og pashto lader sig således ikke afgrænse i tid og rum til Afghanistan; debatten er ligeledes levende og nærværende blandt skolebørn på den anden side af jorden. I 1978 beskriver Louis Dupree med afsæt i den sprogideologiske virkelighed i Afghanistan, hvordan 'det ægte afghanske' konstrueres som tæt knyttet til pashto som modersmål:

"Rural non-Pushtuns, villagers and nomads, always refer to the Pushtun as Afghan, and consider themselves to be separate breeds of ethnic cat. The 'pure Pashtun' or 'pure Afghan', according to all, is a person born of Pushtun parents (both father and mother) speaking Pashto as a mother tongue"

(Dupree 1978:139)

Hvor Dupree beskriver, hvordan pashto og pashtuner udgør 'det ægte afghanske', forfægtes den omvendte værditilskrivning imidlertid i de aarhusianske drenges sprogkamp, hvor det gøres gældende, at rigtigt afghansk er dari, ikke pashto. Tilsvarende forskydninger i indeksikalske ordener ser vi, når det gælder opfattelser af forholdet mellem dari og pashto. I en analyse af lingvistisk konvergens mellem dari og pashto i Afghanistan fastslår Rzehak, at mens dari og pashto er forfatningsmæssigt ligestillede, er de i praksis langt fra ligestillede. Som vi har set, er ubalancen i daris favør; pashtotalende taler langt bedre dari end omvendt, pashto er langt mindre standardiseret end pashto, og dari er reelt langt mere

udbredt i den offentlige administration end pashto. Desuden kommer ubalancen til udtryk ved en stærkt assymmetrisk konvergens mellem sprogene. Mens pashto påvirkes massivt af dari fonologisk, morfologisk, syntaktisk og leksikalt, påvirker pashto dari i begrænset omfang og primært leksikalsk (Rzehak 2012a). Blandt de pashtotalende børn i Aarhus møder jeg imidlertid en anden opfattelse, her formuleret af Maiwand under det fotoeliciterede gruppeinterview:

10.6 De har taget det fra os

[udskrift af videooptagelse]

- 1 Maiwand: afghansk (.) pashtoafghansk det er ikke det samme sprog man taler
2 ikke det samme
3 Line: nej
4 Maiwand: men ordene det er de samme
5 Line: nogen af ordene kan godt være ens
6 Maiwand: og noget af det de siger det har de taget fra os
7 Line: nå

Maiwand formulerer i linje 1-4 sit bud på forholdet mellem dari og pashto: Det er to forskellige sprog, som har en del af ordforrådet til fælles – en vurdering, som for så vidt svarer til Rzehaks. I linje 6 lancerer Maiwand imidlertid en opfattelse, som udfordrer kausaliteten i Rzehaks konvergensanalyse, da Maiwand mener, at det er pashto, der påvirker dari. Denne påvirkning får en stærkt negativ klang gennem brugen af verbet 'tage' i betydningen 'tilegne sig uretmæssigt', og udsagnet forstærkes yderligere gennem personificering og etablering af modsætning mellem 'de', underforstået de daritalende, og 'os', de pashtotalende. Mens pashto således rangeres højere end dari i den pashtotalende gruppe, danner pashto og dari til gengæld en stærk fælles front mod andre sprog, her repræsenteret ved engelsk. Det kommer til udtryk i den metalingvistiske episode herunder, taget fra samme interview:

10.7 De rigtig store er pashto og dari

[udskrift af videooptagelse]

- 1 Sarban: min mor hun siger de 200 hotteste ord ikke også de store ord de
2 rigtig store ord det er pashto og dari
3 Line: ja
4 Sarban: og så de små ord det er engelsk og de der slags ord
5 Line: ja okay

Det fremstår ikke tydeligt, hvad der konstituerer ord som 'hotte' eller 'rigtig store', ligesom det er uklart, om Sarban refererer til 'ord' eller 'sprog'. Til gengæld forekommer det umisforståeligt, at pointen er, at de afghanske sprog pashto og dari indtager en overlegen plads i Sarbans sproglige hierarki i modsætning til ikke-afghanske sprog som engelsk. I Sarbans fortælling om pashto og dari som "de rigtig store ord" genlyder andre stemmer og autoritative diskurser, og han henviser da også eksplicit til sin mor som kilde. Som de øvrige sprogideologiske udsagn er Sarban og Maiwands fortællinger om afghansk således formet af og gennem de forskellige sociale fællesskaber, de er en del af, både i og uden for skolen. I det følgende udvider jeg derfor synsvinklen fra at fokusere på opfindelsen af afghansk som dari og pashto i og omkring modersmålsundervisningen i skolen til at omfatte børnenes hverdagsliv uden for skolen.

DARI OG PASHTO – UDEN FOR MODERSMÅLSUNDERVISNINGEN

Som vi har set gennem kapitlet, differentieres det afghanske i forbindelse med skolens modersmålsundervisning i dari og pashto. De afghanske børn går enten til det ene eller det andet; ingen af børnene går til begge dele, ligesom der ikke er nogen afghanske børn, der ikke går til hverken dari

eller pashto. Men uden for modersmålsundervisningen er sprogene på mange måder sammenvævede, og det er ikke på samme måde et spørgsmål om enten-eller, men et både-og. Det gælder hjemme, blandt venner og familie og i frikvarterne. Det gælder også i koranskolen, som er den samme for alle afghanske børn, og hvor det er køn, der fungerer som demarkationslinje snarere end det sproglige skel mellem dari og pashto.

Sammenvævningen af sprogene i børnenes hverdagsliv træder tydeligt frem i forbindelse med udarbejdelsen af sprogverdensdiagrammerne i *Tegn på sprog*-regi. Vi har tidligere set Maiwands sprogverdensdiagram. Maiwand går til pashto, omtaler pashto som "mit eget sprog" og definerer sig som 'ægte pashtoaner'. Mens han i starten af o. klasse afviste ethvert kendskab til dari (jf. 10.2) – som han konsekvent kalder 'farsi' og udtaler på pashto – fortæller han nu, to år senere, hvordan både pashto og dari spiller en væsentlig rolle i hans hjem. Det gælder eksempelvis i forbindelse med hemmeligheder. Maiwand fortæller, at hans mor "bruger farsi", når hun har hemmeligheder; det kan Maiwands ældste storebror nemlig godt forstå, mens Maiwand selv kun "lidt forstår det". Differentieringen mellem dari og pashto rummer således ligeledes et generations- og aldersperspektiv, og de afghanske sprog udnyttes strategisk i regulering og opretholdelse af sociale relationer i familien.

Et tilsvarende sammensat og sideordnet billede af sprogene i hverdagen tegner Ayesha, som går til dari. I sprogverdensinterviewet, som i hendes gruppe ledes af dansklæreren Elin, fortæller Ayesha, at hun nogle gange taler dari i skolen med Khandan, Gulnar og Sanaz – "vi er sådan begyndt med det", som hun siger. I denne brug af dari i venindegruppen spiller det tilsyneladende ingen rolle, at Khandan som den eneste af pigerne går til pashto, mens de andre går til dari. I sit sprogverdensdiagram nævner Ayesha ikke dari, men fremhæver derimod pashto, som hun hører sin far tale med venner. Da Elin i interviewet spørger, hvilke sprog det vil være vigtigt for børnene, at deres eventuelle børn en dag lærer, nævner Ayesha først 'afghanisk' – som for hende er dari – men tilføjer straks efter pashto med henvisning til Khandan, der dobbeltkategoriseres som både 'pashtoaner' og 'en dari':

10.8 Hun er også en dari

[udskrift af videooptagelse]

Interview med Salma, Jamal og Ayesha gennemført af Elin i 2. klasse i forbindelse med *Tegn på sprog*.

1	Ayesha:	og så synes jeg også pashto
2	Elin:	og pashto (.) ja (.) og hvorfor det
3	Ayesha:	fordi hvis der nu er nogen af deres venner >så kan de jo
4		godt tale pashto< fordi ligesom Khandan er pashtoaner så er
5		hun også en dari fordi hendes mor har lært hende og tale
6		dari

Khandan kategoriseres af Ayesha som 'pashtoaner' (linje 4), men "hun er også en dari" (linje 5) – en dobbeltkategorisering, der ifølge Ayesha bliver til i kraft af Khandans mors valg om også at lære sin datter dari (linje 5-6). 'Dari' fungerer her ikke alene som glossonym, men også som etnonym; man *bliver* en dari ved at *tale* dari. Samme dobbelte kategorisering som 'pashtoaner men også en dari' ønsker Ayesha for sine eventuelle børn, så de ligesom hende selv og hendes far vil være i stand til at etablere venskabsrelationer på tværs af dari-pashto-dikotomien.

Maiwand og Ayeshas eksempler illustrerer, hvordan der er en kontrast mellem separationen af dari og pashto i forbindelse med modersmålsundervisningen og den komplekse sammenvævning af de afghanske sprog uden for modersmålsundervisningen. Eksemplerne peger ligeledes på, hvordan

børnene bevæger sig mellem skiftende sproglige fællesskaber. Vi så i kapitel 9 Nabila pendle mellem in- og eksklusion af klassens børnefællesskaber afhængig af, om der er fokus på, hvem der har modersmålsundervisning i skolen, eller hvem der går til koran i henholdsvis muslimske og ikke-muslimske fællesskaber. For de afghanske børn tilføjes yderligere differentieringslag knyttet til dari og pashto. Tager vi Khandan som eksempel, ordnes hun i skolens modersmålsundervisning sammen med Maiwand, Jamal og Sarban i et pashtosprogligt fællesskab. Hendes venindekreds involverer i stedet Gulnar og Sanaz, og i dette fællesskab er de i stedet ”sådan begyndt med dari”. I koranskolen møder Khandan alene piger, uanset om pigerne har dari eller pashto som modersmål, ligesom Khandans mor lærer hende både dari og pashto. Virkeligheden uden for modersmålsundervisningen involverer således ikke enten dari eller pashto, men en heteroglossisk sammenvævning. Denne heteroglossia udviskes imidlertid i praktiseringen af separationsideologien – et eksempel på den sprogideologiske udgrænsning, som Irvine og Gal betegner *erasure* (Irvine & Gal 2009). Denne udvisning står centralt i opfindelsen af sprog; Makoni og Pennycook understreger, at en væsentlig del af opfindelsesprocessen netop består i at transformere heteroglossisk materiale til monologisk substans (Makoni & Pennycook 2012:443), og det er denne transformation, som separationsideologien er udtryk for.

Som vi har set gennem kapitlet, er der imidlertid også sprækker i praktiseringen af separationsideologien, hvor det tydeligt optegnede skel mellem dari og pashto perforeres af hverdagens sproglige praksis. I kapitlets sidste afsnit skal vi se, hvordan skellet mellem dari og pashto ligeledes udfordres af en anden sproglig grænsedragning mellem ’gammelt’ og ’moderne’ pashto.

NYE SPROGLIGE GRÆNSEDRAGNINGER: GAMMELT OG MODERNE PASHTO

Gennem kapitlet har jeg beskrevet, hvordan Emal fungerer som separationsideolog. Det gælder, når han over for skoleledelsen argumenterer for, at modersmålsundervisningen i afghansk må opdeles i dari og pashto; når han henvender sig til børnenes forældre på dari og pashto og indbyder børnene til modersmålsundervisning i enten dari og pashto; og når han gennemfører modersmålsundervisning i dari på dari og i pashto på pashto. Demarkationslinjen mellem dari og pashto forstyrres imidlertid af en anden grænsedragning mellem ’gammelt’ og ’moderne’ pashto. Dette skel skubber til grænsen mellem dari og pashto, så dari og gammelt pashto rykker sammen og står i modsætning til moderne pashto; en forskubning, der udfordrer Emal som forfatter, som far og som modersmålslærer. Grænsedragningen blev antydnet i 10.5, hvor Emal fortæller mig om, hvordan ”de her folk som lærer sprog” i forbindelse med hans bogudgivelse møder ham med krav om beherskelse af et andet pashto end det, han selv har lært. Dette forhold uddyber han i en uformel samtale i en pashtotime, mens børnene skriver. Denne dag er der undtagelsesvis et fælles sprogligt fokus på bogstavet ډ i både dari og pashto. Dagens sætninger indeholder i begge timer ord med ډ, der tematiserer det semantiske felt ’sygdom’. Hovedpersonen i sætningerne på tavlen, Dawud, går igen fra dari til pashto, og både i dari og pashto er Dawud syg og skal have medicin af lægen – i dari for hovedpine, i pashto for mavepine. Der er således to forskellige sæt sætninger med delvist forskelligt ordforråd, men også med overlap i form af navnet Dawud og enkeltord som dawā, ’medicin’. I pashtotimen har Emal udvalgt fire grundlæggende gloser:

Gloser på tavlen				
Romanisering	nāruq	dawud	dāru	dawā
Oversættelse	syg	Dawud	medicin	medicin

Som det fremgår, har Emal valgt at præsentere børnene for to synonymer for 'medicin': dawā og dāru. Da den sædvanlige fælles læsning og oversættelse af sætningerne på tavlen er gennemført, og børnene er gået i gang med at skrive dagens sætninger på pashto i deres skrivehæfter, henvender Emal sig til mig og forklarer hvorfor, han har valgt at tage begge ord med:

10.9 Moderne pashto er lidt besværligt

[udskrift af videooptagelse]

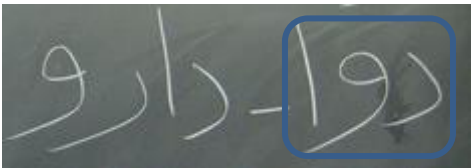
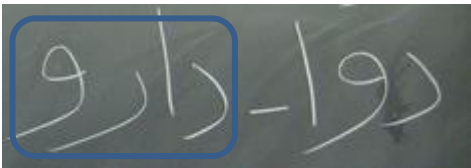
- 1 Emal: dawā de:t er Line dawā det er på af- pashtoafghansk men nu
2 moderne pashto det er dāru så derfor jeg siger bare
3 begge versioner
4 Line: okay
5 Emal: fordi dawā de:t er ehm vi siger nu det er det er dari eller
6 farsi så derfor dāru det er he:lt ren pashto
7 P
8 Emal: e:h nāruq og mariz vi begge siger mariz på pashto også
9 siger mariz men det er moderne sprog på pashto er nāruq
10 så det er en ny generation [som vil gerne lave om [på
11 Line: [ja [ja
12 P
13 Emal: det er dāktar de har lavet en ny navn men jeg vil ikke
14 bruge nu fordi det er lidt besværligt fordi dāktar du kan
15 også godt sige ranz ranz vi siger ranz poh
16 Line: mm mh
17 Emal: ham som har viden om [øh sygdom
18 Line: [ja
19 Emal: så de oversætter til en speciel ord men jeg kunne ikke
20 bruge her for det er lidt for sv-
21 Line: ja
22 Emal: og det det det er et problem for pashtotalende rigtig
23 besværlig
24 Line: ja
25 Emal: fordi den standardsprog som de gerne nu bruger det her
26 bog som jeg skriver hun siger du skal lave om jeg
27 er nu begyndt jeg har brugt rigtig meget tid at lave om
28 på
29 Line: ja
30 Emal: men problemet at mine børn kan godt læse men de kan
31 ikke læse ©det nye sprog© ((grinende))
32 Line: nej det er klart
33 Emal: og det er en stor problem
34 Line: -hja
35 Emal: men jeg siger hvorfor skal man gøre sådan men jeg ved det
36 ikke det er den begrundelse at det skal skilles fra dari
37 Line: ja
38 Emal: alle dariord som vi brugte altid
39 Line: ja

40 Emal: ligesom mig
 41 Line: ja ja
 42 Emal: der altid har brugt det ☺nu forstår hun slet ikke det er
 43 hendes sprog☺ hhh he ((griner)) ☺>hendes modersmål er
 44 pashto men hun forstår ikke at det er hendes sprog hun
 45 siger det er ikke pashto<☺ hh hhe ((griner))
 46 Line: nej
 47 Emal: det er lidt besværlig

Emal forklarer i den metalingvistiske episode, at de to synonymmer for 'medicin' knytter sig til to forskellige varianter af pashto, som jeg for overskuelighedens skyld herefter kalder 'gammelt pashto' og 'moderne pashto'. *dawā* er den traditionelle betegnelse, mens *dāru* er den moderne betegnelse, og det samme gælder for ordparrene *mariz – nāruq* ('syg') og *dāktar – ranz poh* ('læge'). *dawā* er den betegnelse, Emal altid har brugt på pashto, men fordi det nu opfattes som et dariord, laves der nye, specielle ord med den begrundelse, at pashto skal adskille sig tydeligt fra dari. Dette pashtoiserede pashto udgør det nye, moderne standardpashto. Det fremgår ikke tydeligt, hvem de konkrete sprogpoltiske aktører i denne pashtoisering er; men de forankres tidsmæssigt i en senere generation end Emals egen – "en ny generation, som vil gerne lave om" – og mødet med den nye generation knyttes specifikt til Emals bogudgivelse. Den systematiske anvendelse af neologismer, som Emal i denne metalingvistiske episode beskriver, er et velkendt sprogpoltisk fænomen og kendes blandt andet fra islandsk og norsk sprogpoltik. Rzehak vurderer som Emal, at fænomemet er udbredt, når det gælder pashto:

"In the recent past, numerous neologisms were introduced into Pashto to replace words which previously had been borrowed from or via Dari and belonged to the common Afghan vocabulary of Dari and Pashto, e.g. *wulusmëshr* ('President'), *ṭōṭākéna* ('plebiscite'), ('referendum'), *plāzamína* ('capital'), *khwadzészht* and *ghūrdzáng* (both in the meaning of 'movement'), *zēzhíz* ('Anno Domini'), *larwín* ('television'). Some of these words are used exclusively in the written language, while others were accepted into the colloquial language as well" (Rzehak 2012a:4, original romanisering og kursivering)

Rzehak beskriver introduktionen af neologismer som et centralt element i det, han kalder en "politisk intenderet lingvistisk divergens, der er et resultat af de etniske dynamikker i det moderne Afghanistan" (Rzehak 2012a:4). Han understreger samtidig, at bevægelsen ligeledes går den anden vej; blandt andet med henvisning til, hvordan daritalende universitetsstuderende i Kabul og Mazar-e Sharif i 2008 gennemførte massive demonstrationer for gennemtvungne ændringer af universiteternes navne til mere 'rene' darisprogede betegnelser (Rzehak 2012a:2; se også Alamyar 2010). Emals fokus er imidlertid alene på neologismerne i moderne pashto, og med afsæt i Emals fortælling kan den nye sproglige grænsedragning skitseres som følger:

	GAMMELT PASHTO	MODERNE PASHTO
Kaldes også...	pashtoafghansk	rent pashto, standardsprog
Forhold til dari	tæt på dari, bruger dariord	adskilt fra dari, opfinder nye ord
Repræsentant	Emal	en ny generation
Eksempel	<i>dawā</i> دوا	<i>dāru</i> دارو
		

De sproglige grænser trækkes her anderledes end i den hidtidige demarkationslinje mellem dari og pashto. I bestræbelserne på at maksimere forskellene mellem dari og pashto opstår der et nyt skel mellem det gamle og det moderne pashto. Spændingerne mellem dari og det gamle dariagtige pashto mindskes, og grænselinjen forskydes og sættes i stedet mellem det moderne pashtoiserede pashto på den ene side og dari og det dariagtige pashto på den anden side. I kølvandet på denne grænseforskydning optræder en række andre forskydninger. Mens vi hidtil har set Emal i rollen som drivkraft i opfindelsen af afghansk modersmålsundervisning på Søndervangskolen, placerer han sig her i et større globalt fællesskab af opfindere af afghansk. Set fra sit perspektiv – som pashtun og pashtotalende født, opvokset og uddannet i Afghanistan og nu reterritorieret til og bosat i Danmark; med forskellige identiteter som modersmålslærer, vordende forfatter og familiefar; tilhørende en bestemt generation – fortæller han i episoden, hvordan *han* oplever *andres* sproglige grænsedragninger og særliggørelsespraksisser. I denne fortælling sker der en forskydning fra den positivt stemte fejring af pashtos sværhed, som vi hidtil har set, til en mere negativt stemt beklagelse af besværligheden knyttet til moderne pashto. Gennem episoden omtaler Emal moderne pashto som ”lidt besværlig”, ”rigtig besværlig”, ”et problem” og ”et stor problem”. Moderne pashto italesættes som en tidsrøver (jf. kapitel 8); som forfatter har Emal måttet bruge lang tid på at lave de foreskrevne sproglige ændringer i sin bog. Moderne pashto udfordrer ligeledes Emal pædagogisk og didaktisk som modersmålslærer, fordi de rejser spørgsmålet om, hvilket pashto børnene kan og skal lære. Endelig udfordrer moderne pashto Emal som far, idet det moderne, rene standardpashto, som Emals bog skal skrives på, tilsyneladende ikke er genkendeligt og forståeligt for Emals familie som pashto. Emal optræder således ikke alene og entydigt som separationsideolog; han træder også i karakter som brobygger og frontkæmper, der relokalisere og rekontekstualiserer sprogideologiske processer med epicenter i Afghanistan og søger at bringe dem meningsfuldt i spil i sprogundervisning for børn i 1. og 2. klasse i udkanten af Aarhus, og denne kreativitet er en del af opfindelsesprocessen.

EN VITALISTISK LÆSNING AF OPFINDELSE

Gennem kapitlet har jeg beskrevet opfindelsen af modersmålsundervisning i dari og pashto for afghanske børn, som den praktiseres på Søndervangskolen. Vi har set, hvordan børnene ved skolestart havde et broget billede af, hvad der gælder som afghanske sprog, og hvordan dari og pashto i børnenes hverdagsliv uden for skolen fremtræder sammenvævede og sideordnede. Denne heteroglossia står i kontrast til den adskillelse af dari og pashto – og daritalende og pashtotalende – der kendetegner modersmålsundervisningen. Her skelnes der skarpt mellem dari og pashto i en hierarkiseret værditilskrivning, hvor pashto særliggøres som iboende vanskeligt og vanskeligere end dari. Som modersmålslærer er Emal en stærk sprogideologisk aktør, men børnene indgår ligeledes aktivt i opfindelsen, ligesom der kan tegnes flugtlinjer fra modersmålsundervisningen i udkanten af Aarhus til det sociolingvistiske landskab i Afghanistan.

Som det gælder for den sproglige orden, som jeg beskrev i kapitel 8, er der sprækker i den separationsideologi, som adskiller dari og pashto. Sprogene flyder sammen på tværs af de etablerede grænser, ligesom de gør det uden for modersmålsundervisningen. Som vordende forfatter møder Emal genopfindelser af pashto, som udfordrer hans opfindelse af forholdet mellem dari og pashto og de sproglige valg, han træffer som modersmålslærer – en forstyrrelse, som han inviterer ind i pashtotimerne gennem sit arbejde med synonyme på gammelt og moderne pashto. I kapitel 5 så vi,

hvordan Makoni og Pennycook beskriver sprog som behagelige fiktioner – med særdeles reelle effekter:

”They [languages] are convenient fictions only to the extent that they provide a useful way of understanding the world and shaping language users, and they are very inconvenient fictions to the extent that they produce particular and limiting views on how language operates in the world”

(Makoni & Pennycook 2007b:27)

Staunæs skelner med afsæt i analyser af styringsteknologier i skolen mellem mistænksomme og skeptiske læsninger på den ene side og håbefulde og vitalistiske læsninger på den side (Staunæs 2008). Med en mistænksom læsestrategi læses der kritisk og skeptisk, og blikket fanges primært af de negative effekter af magt og styring (Staunæs 2008:259). Omvendt er en håbeful eller vitalistisk læsning kendetegnet ved åbenhed og nysgerrighed over for styringsteknologiernes eventuelle positive effekter som nyskabelser eller frembringelse af handlepotentiale (Staunæs 2008:262). I en staunæsk optik kan Makoni og Pennycooks begrebsliggørelse af opfindelse af sprog, som den kommer til udtryk i citatet herover, opfattes som udtryk for en overvejende mistænksom læsning. Men opfindelse af sprog kan også læses mere vitalistisk og håbefuldt. Gør man det, vil der ved siden af magt- og strukturperspektivet blive mulighed for at se den kreativitet og handlekraft, der også kan være en del af opfindelsesprocessen. Som konklusion på sin undersøgelse af sproglige kontroverser på universiteter i Afghanistan efterlyser Alamyar en større pædagogisk opmærksomhed på sociolingvistisk variation (Alamyar 2010:140ff). Emals arbejde med gammelt og moderne pashto i pashtotimerne kan forstås en heteroglossisk åbning og som sådan som et skridt i retning af en sådan opmærksomhed – reterritorialiseret fra Kabul til Aarhus og kalibreret til børn i 1. og 2. klasse.

Netop børnene i 2. klasse sætter jeg fokus på i næste kapitel, hvor jeg går tæt på et enkelt barn, Abdullahi, som går til somali, og beskriver, hvordan han udfordrer såvel modersmålsundervisningen i somali som skolens sprogfaglige grænsedragninger.



At udfordre modersmålsundervisning

I kapitel 10 fokuserede jeg på opfindelsen af modersmålsundervisning for afghanske børn som dari og pashto – med modersmålslæreren Emal som drivkraft, men i et samspil med børnene og indlejret i transnationale bevægelser og udviklinger. Dette aspekt af ko-konstruktion uddyber jeg i analyserne i dette kapitel, hvor jeg sætter fokus på, hvordan børnene fungerer som medopfindere og ikke mindst udfordrere af sprog og modersmålsundervisning. Det analytiske snit i kapitlet er lagt, så et enkelt barn fra 2. klasse, nemlig Abdullahi, følges tæt. Abdullahi sætter sig tydelige spor i det sprogpædagogiske landskab, men unddrager sig samtidig umiddelbar og entydig kategorisering og klassificering. Det samme gælder hans sproglige praksis, som er i fokus gennem kapitlet. Gennem heteroglossisk og karnevalesk sproglig praksis afsøger Abdullahi sprogfaglige grænser og sproglige normer og udfordrer herved modersmålsundervisningen. Analysen heraf giver ikke alene indsigt i Abdullahis sproglige praksis og i hans investeringer i sprog og sproglig praksis, men bidrager også til at belyse, hvad modersmålsundervisning og anden sprogundervisning er og kan være.

I det følgende præsenterer jeg indledningsvis Abdullahi, som indtager en kompleks dobbeltrolle som fagligt anerkendt læsehest og klassens klovn. Herefter ser jeg på to former for sproglig praksis, dels Abdullahis systematiske arbejde med at gøre engelsk relevant i somalitimerne, dels hans anvendelse af stiliserede indlærerstemmer. Begge dele beskrives som eksempler på kreative performances, der sætter sprog og modersmålsundervisning til diskussion på en grænsesøgende, men samtidig særdeles dygtigt kalibreret måde.

ABDULLAHI – LÆSEHEST OG KLASSENS KLOVN

Abdullahi er otte år, går i 2. klasse og har somali med lidle hver tirsdag eftermiddag. I kapitel 4 præsenterede jeg valget af Søndervangskolen som empirisk udgangspunkt for min lingvistiske etnografi som en "telling case" snarere end en typisk case. En tilsvarende analytisk logik kan gøres gældende for valget af Abdullahi som omdrejningspunkt for analyserne i dette kapitel. Abdullahi er ikke en 'typisk elev' – hvis en sådan findes – tværtimod skiller han sig på flere måder ud. I et variationssociolingvistisk perspektiv ville Abdullahi med Eckerts begreb tentativt kunne beskrives som en *ikonisk taler* (Eckert 2000:199ff). Quist beskriver ikoniske talere som "personer som skiller sig ud og trækker den sproglige variation lidt længere, som er lidt mere ekstreme, og som er i front hvad angår brugen af nye

sprogformer” (Quist 2012:59). Min forskningsinteresse er ikke variationssociolingvistisk, og jeg er ikke umiddelbart optaget af, hvorvidt Abdullahi på kort eller længere sigt udgør en frontfigur i en sprogforandringsproces; mit fokus er på værditilskrivning til sprog i forbindelse med sprogundervisning, og i det omfang Abdullahi kan opfattes som en ikonisk taler, er det i forhold til denne værditilskrivning, hvor han netop kan siges at ’trække den lidt længere’ end de øvrige børn i 2. klasse.

Abdullahi sætter med Palludans udtryk tydelige spor i det sprogpædagogiske landskab (Palludan 2006:73ff). I somalitimerne manifesterer det sig blandt andet gennem hans fysiske tilstedeværelse i lokalet. Abdullahi løber ind og ud af lokalet og bevæger sig gående eller kravlende rundt i lokalet, også mens timen er i gang. Han snupper sidemandens hæfte eller hue, fingererer ved viskelædere og blyantspidsere eller balancerer med sin blyant på næsen. Han kaster med huer og blyanter, han spiller med bordtennisbolde og fodbolde. Han slår i bordet og klapper, og han leger imitations- eller pegelege med Faruq. Han banker sin blyant ned i bordet i en hektisk rytme, han leger beatboks, og han laver dansebevægelser siddende ved bordet. Han gestikulerer ofte og med store, kraftfulde bevægelser. Én dag poserer han for videokameraet; den næste stikker han af fra somalitimerne. Abdullahi fylder ligeledes sprogligt. Det kommer ikke til udtryk som beslaglæggelse af officiel taletid – Abdullahi markerer eksempelvis sjældent ved håndsoprækning – men snarere i kraft af alternative sproglige praksisser. Abdullahi nynner og synger, han kommenterer uopfordret, han imiterer og parodierer, han taler til sig selv – på dansk, somali, engelsk eller gennem uventede sammenstillinger af sproglige ressourcer, der trods ethvert forsøg på henføring til bestemte, afgrænsede sprog.

Abdullahi indtager en sammensat position i den faglige og sociale arkitektur i 2. klasse. På den ene side placerer klassens lærere ham i toppen af klassens faglige hierarki; en position, som bekræftes af hans resultater i danske læsetests, og som genfindes i hans klassekammeraters respektfulde fremhævelser af Abdullahi som én, der læser godt og meget (jf. Daugaard & Johansen 2012). Samtidig kategoriserer lærerne Abdullahi som ”klassens klovn”. Denne titel tildeles han på et møde i *Tegn på sprog-regi*, hvor lærerne på eget initiativ og i mundtlig form opridses det, de omtaler som ”det interne hierarki i klassen” eller ”klassens hakkeorden”; en klassificering, der ligeledes omfatter titlen ”moralens vogter” og grupperingerne ”de kloge piger” og ”hønsegården”. Kategoriseringen af Abdullahi som ”klassens klovn” kan genfindes hos de øvrige børn. I en somalitime kommer det til udtryk ved, at Abdi i et bifaldende tonefald siger til mig om Abdullahi, at ”han laver altid sjov” og således viser såvel genkendelse som anerkendelse af Abdullahis klovnerolle. Også lidle tegner et sammensat billede af Abdullahi. Da jeg i interviewet med lidle beder om hans vurdering af det, jeg kalder ”børnenes sproglige niveau i somali”, siger lidle om Abdullahi:

11.1 Han er jo god

[udskrift af interview]

- 1 Idle: ha- han er jo god til han han han er en af de bedste
- 2 Line: ja
- 3 Idle: til sproget
- 4 Line: ja
- 5 Idle: men ø::h han mangler tit interessen
- 6 Line: ☺ja ja☺
- 7 Idle: så ha:n e::h ba- bare fordi det er der om eftermiddagen
- 8 Line: ja
- 9 Idle: o:g han kan ikke kan ikke magte og
- 10 Line: nej

11 Idle: og og og ø:h og og vise interesse
 12 Line: ja
 13 Idle: og mere og og o:g øh mere lidt sådan mere
 14 Line: ja
 15 Idle: altså han han (.) han ligger der han han har ligget altså hele
 16 tiden (.) man kunne ikke se nogen store fremskridt men han er han
 17 er han er fin
 18 Line: han er dygtig?
 19 Idle: han er dygtig han er dygtig ja

Med mit spørgsmål kalder jeg på lidles selvfølghedsfortællinger om børnenes sproglige kompetencer. Begrebet er lånt fra Jette Kofoed, som i sin udforskning af skoleliv i en 6. klasse fremanalyserer de selvfølghedsfortællinger, som strukturerer børnenes opfattelser af klassens sociale struktur (Kofoed 2003:294). I den metalingvistiske episode herover er det selvfølghedsfortællinger om sprogfærdighed, der gøres relevante, og som i Kofoeds undersøgelse står der kategorier parat til at gribe eleverne. Om Ayaan fortæller lidle således, at hun er ”meget dygtig, hun viser interessen”, mens fortællingen om Iman er, at ”det er svært for hende. Meget, meget svært”. Når det gælder Abdullahi, er der imidlertid sprækker i de entydighedsfordringer, som er virksomme i selvfølghedsfortællinger. Præcis som lærernes fortælling om Abdullahi som både seriøs læsehest og klassens klovn kan lidles fortælling om Abdullahis somali betragtes som en både-og-fortælling. lidle opfatter Abdullahi som dygtig til somali – faktisk som en af de bedste (linje 1 og 3) – men samtidig ”mangler” Abdullahi tit ”interessen” eller ”kan ikke magte at vise interesse” (linje 9 og 11). Forklaringen på, at Abdullahi ikke magter at vise den fornødne interesse for somali, er således ikke manglende sprogfærdighed, men tilskrives derimod somalitimerne placering sent om eftermiddagen (linje 7). Jeg er som interviewer medskaber af både-og-fortællingen om Abdullahi. Det sker gennem de hyppige og tydeligt opbyggende minimale responser (linje 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) og mit tilbud om opsummering i form af det vurderende ”han er dygtig?” (linje 18), og det kommer til udtryk i min modtagelse af lidles introduktion af det komplicerende twist ”men han mangler tit interessen” (linje 5). Mit smilende ”ja ja” i linje 6 kan således ikke alene høres som udtryk for forståelse af, at lidles vurdering af Abdullahi er ved at tage en bestemt drejning, men også som genkendelse og anerkendelse af den både-og-kategorisering, som er ved at tage form. lidle fremstiller således i den metalingvistiske episode – godt hjulpet af mig – Abdullahi som en dreng med et stort sprogligt potentiale på somali, men som en dreng, der ikke realiserer dette sproglige potentiale.

Abdullahi lader sig ikke uden videre entydigt kategorisere; han fremtræder som en *trickster*. Tricksteren er en mytologisk figur, som blandt andet behandles i religionshistorisk, antropologisk og litteraturvidenskabelig forskning, hvor den betegner en sammensat og kaotisk figur. Tricksteren er som Loke i den nordiske mytologi en drillepind, der udfordrer og bryder love og regler. Kofoed bringer tricksterfiguren ind i sin skolelivsforskning, hvor den anvendes til at kaste lys over elevpositioneringer (Kofoed 2003:291ff; se også Quist 2012:162ff). Kofoed beskriver, hvordan tricksterfiguren bevæger sig på tværs af etablerede grænser og udfordrer entydigheder:

”Tricksterfiguren er kendetegnet ved pluralitet, ved at besidde mange stemmer og ved flertydighed. Den kan indtage forskellige positioner og kan have forskellige fremtrædelsesformer. Den kan bevæge sig på tværs af grupper, og kan påpege og flytte kulturen” (Kofoed 2003:297)

Med påpegningen af, at tricksteren besidder flere stemmer, trækkes der teoretiske linjer til Bakhtins begreb om *double-voiced discourse* (jf. kapitel 5). Ifølge Bakhtin har double-voiced diskurs ”a twofold direction – it is directed both toward the referential object of speech, as in ordinary discourse, and toward another’s discourse, toward someone else’s speech” (Bakhtin 1984:185). Netop den double-voicing aktiveres af Laursen og Fabrin, når de bringer tricksterfiguren ind i deres analyser af børns investering i literacy, hvor den anvendes til at belyse flertydige og modsatrettede investeringsmønstre (Laursen & Fabrin 2013:448; se kapitel 5). Når Abdullahis sproglige praksis ses i lyset af tricksterfiguren, træder netop det grænsesøgende og double-voicingen tydeligt frem.

AMBIVALENTE INVESTERINGER

I redegørelsen for investering som teoretisk begreb i kapitel 5 understregede jeg, hvordan investering i sprog ikke er et spørgsmål om enten-eller, men rummer gradforskelle og omskiftelighed, kan indeholde modsatrettede bevægelser og tage form af modinvestering. En sådan ambivalens kendetegner billedet af Abdullahis investeringer i sprog. Som de øvrige børn i 2. klasse har Abdullahi i *Tegn på sprog*-regi udarbejdet et sprogverdensdiagram (jf. kapitel 9 og 10). Her fortæller Abdullahi, at han taler somalisk hjemme og dansk i skolen, og at han hører engelsk musik, spiller ”japaniske spil” og taler arabisk ”på koran”. I det opfølgende interview taler dansk læreren Elin med Abdullahi og Shabana om deres sprogverdensdiagrammer. Her omtaler Abdullahi konsekvent somali som ”mit sprog”. Han fortæller, hvordan han taler enten dansk eller somali, når han spiller fodbold – afhængig af, hvem han spiller med. Når han drømmer, er det for det meste på dansk; andre gange er der – som han fornuftigt påpeger – ”ingen der snakker”. Da Elin spørger, om børnene leger med sprog eller pjatter med sprog, svarer Abdullahi straks ja og fortæller smilende, at det gør han tit på somali. Elin spørger også, hvilke sprog børnenes forældre synes er vigtige, og her svarer Abdullahi straks ”somalisk”. Da Elin spørger, hvilke sprog børnene selv finder vigtige, nævner Abdullahi efter lidt betænkningstid dansk og somali – i den rækkefølge. Når han får børn, skal de lære somali, siger han – og dansk, når de skal i skole.

I Abdullahis fortælling om sin sprogverden tildeles både dansk og somali en afgørende rolle, såvel her og nu som i fremtiden, og begge sprog tilskrives høj værdi – ikke i opposition til hinanden, men snarere i en slags sideordning. Desuden fremgår det, at andre sprog end modersmålet somali og andetsproget dansk, som hører til en traditionel forståelse af ’den tosprogede elev’, tilskrives betydning og værdi i Abdullahis hverdagsliv. Det gælder eksempelvis det arabiske sprog, der kobles til religiøs praksis i koranskolen. Hvor vi i kapitel 9 så Abdullahis klassekammerater Ayaan, Khalida og Faruq beskrive arabisk som et vigtigt sprog, er det i Abdullahis tilfælde snarere det engelske sprog, som privilegeres. I sprogverdensdiagrammet peger Abdullahi selv på betydningen af engelsk musik, og i interviewet viser det sig, at en del af attraktionsværdien ved de japanske computerspil, som han nævner i sprogverdensdiagrammet, ligeledes knytter sig til det engelske sprog; man kan nemlig selv vælge, om figurene i spillet skal tale japansk eller engelsk, og her vælger Abdullahi altid engelsk, fortæller han.

Dansk, somali og engelsk danner hos Abdullahi en betydningsstruktur, som Laursen har beskrevet som en *triade* + bestående af ”dansk, det/de sprog, der også tales i hjemmet samt engelsk” (Laursen 2013b:12). Denne triade + kan ligeledes iagttages, når vi bevæger os fra den symbolske investering, som afspejles i sprogverdensdiagrammerne, til de konkrete udtryk for investering og modinvestering, der kan fremanalyses i forbindelse med Abdullahis deltagelse i sprogundervisning. Her fremgår det, at

den principielle og symbolske investering i somali, som Abdullahi giver udtryk for i forbindelse med sprogverdensdiagrammet, ikke automatisk følges op af entydig investering i somalitimerne. Hvordan det kommer til udtryk, får vi et indblik i den metalingvistiske episode herunder. Episoden stammer fra en lettere turbulent somalitime, der slutter med, at børnene stormer ud af lokalet, så snart lidle har sagt de forløsende ord ”nu siger vi tak for i dag”, hvorefter lidle grinende siger til mig, at ”det er ligesom fængsel, de løber herfra”. Abdullahi er denne eftermiddag ikke alene om ikke uden videre at magte at vise interesse for somali, og der har timen igennem været protester mod såvel eftermiddagens program som det forhold, at der er somalitimer på skolen. Abdullahi proklamerer ved timens start, at han vil sige til sin mor, at han ikke gider gå til somali mere. Da lidle præsenterer dagens første pædagogiske fokus, talord på somali, protesterer Abdullahi kraftigt, og i løbet af den næste halve time, der former sig som en klassesamtale om somaliske talord, udbryder Abdullahi tre gange ”jeg gider ikke være her mere”. Da han stønner, at det er kedeligt ”at lave tal”, svarer lidle, at det er meget vigtigt at lære tallene – eksempelvis hvis de tager til Somalia og skal købe ind. Mens lidle således søger at tydeliggøre det somaliske sprogs relevans og værdi for børnene med henvisning til dets betydning i en forestillet somalitalende verden placeret i Mogadishu, bringer Abdullahi i stedet demonstrativt engelsk ind i denne forestillede verden:

11.2 Jeg kan engelsk

[udskrift af videooptagelse]

1 Idle: det kan ikke betale sig og tale dansk i i i i
2 Mogadishu [eller ((Idle slår ud med armene))
3 Abdi: [°soomaali°
4 说 °somali°
5 Faruq: fordi de forstår [sle::t ikke
6 Abdi: [min far har været i Mogadishu!
7 Faruq: prøv lige prøv lige
8 ((Faruq rejser sig, lægger hånden på Iidles skulder))
9 Faruq: waxaa lagu weydiinaa hvor mange år er du så kan du jo ikke
10 bare lige sige jeg er ni år
11 说 nogen vil sikkert spørge dig
12 Idle: mmm ((Idle nikker kort, lægger hånden på Faruqs skulder))
13 fiiri hada haddu lagu dhaho meego sanaad jirtaa
14 说 se her hvis nu nogen siger til dig hvor mange år er du
15 der er nogen der kan spørge dig hvor gammel er du ((til
16 Abdullahi))
17 Abdullahi: I'm eight years
18 Idle: siger du sy- sv- svarer du [at du er ni år
19 Faruq: [du kan også tale engelsk!
20 Abdullahi: jeg kan engelsk ((Abdullahi løfter overkroppen fra bordet og
21 ser på Idle))
22 Idle: engelsk?
23 Abdullahi: ja ((Abdullahi lægger hovedet ned på bordet igen))
24 Idle: *ahr* det er det alle (.) det er heller ikke alle der kan der
25 kan tale engelsk i Somalia
26 Faruq: de fleste de kan engelsk
27 Idle: de fleste de kan det er rigtigt men det er også alligevel
28 nogen der kan ikke engang engelsk ☺så vi skal lære somalisk☺
29 Faruq: waxaad weydi kartas ingilisk engelsk ma tagaan
30 说 du vil spørge om de kan kan du engelsk
31 Idle: det er meget vigtigt at vi skal lære somalisk

lidle's projekt i den metalingvistiske episode er dobbelt: dels at overbevise børnene om den specifikke værdi i at lære somaliske talord, dels at overbevise dem om den generelle værdi i at lære somali i det hele taget. Det gør han ved – på dansk – at afskrive dansk som et gyldigt sprog i Somalia (linje 1-2). Denne argumentationslinje kobler Faruq straks på. Han forholder sig først kommenterende til den forestillede verden i Mogadishu (linje 4) og træder herefter ind i den (linje 7-11). Han rejser sig ivrigt op og giver et eksempel, som indledes på somali og fortsætter på dansk: Hvis nogen i Mogadishu spørger, hvor gammel man er, kan man ikke bare svare på dansk. lidle tager Faruqs eksempel op og henvender sig direkte til Abdullahi og spørger først på somali og herefter på dansk, hvordan Abdullahi ville besvare sådan et spørgsmål (linje 12-16). Abdullahi har hidtil siddet med overkroppen lænet ind over bordet og hovedet hvilende på bordpladen. Fra denne halvt siddende, halvt liggende position svarer Abdullahi: "I'm eight years" (linje 17). Denne ytring udgør på den ene side et faktuel svar på det spørgsmål, lidle lader folk i Mogadishu stille, men den undergraver samtidig pointen i lidle og Faruqs argument, fordi han svarer på engelsk. Med ophidset stemme beder lidle om en bekræftelse på Abdullahis gøren engelsk relevant (linje 18), mens Faruq i overlap hermed skifter side og tilslutter sig Abdullahis linje gennem en begejstret reformulering af den underliggende pointe: Du kan også tale engelsk i Mogadishu (linje 19). Det er ikke klart, om 'du' har generisk reference eller henviser specifikt til Abdullahi, men denne tvetydighed fjerner Abdullahi, da han efterfølgende løfter overkroppen, retter blikket mod lidle og med fast stemme hævder sin personlige engelsksproglige ekspertise: "Jeg kan engelsk" (linje 20). lidle svarer med et vantrø "engelsk?", som Abdullahi kort bekræfter, hvorefter han igen lægger sig (linje 22-23). lidle protesterer ved at anfægte den præmis, der tilsyneladende ligger bag Abdullahis forslag, nemlig at engelsk har lingua franca-status i Somalia, og han fremfører, at ikke *alle* i Somalia taler engelsk (linje 24-25). Faruq bakker Abdullahi op og fastholder, at *de fleste* kan engelsk (linje 26). Det medgiver lidle, men da der dog er *nogen*, der ikke kan engelsk, er det stadig nødvendigt at kunne tale somali i Somalia – og derfor er det nødvendigt for børnene i Aarhus at lære somali (linje 27-28). Faruq følger op på denne gradvise skalering af, hvor mange der taler engelsk i Somalia, med et medierende forslag og foreslår på somali, at man i den forestillede verden i Mogadishu på somali kan spørge, om samtalepartneren taler engelsk (linje 29). lidle fastholder og gentager imidlertid sin pointe, som han formulerer på dansk: "Det er meget vigtigt, at vi skal lære somalisk" (linje 31). Med anvendelsen af det personlige pronomen 'vi' frem for 'I' konstrueres tilegnelse af somali som et fælles projekt; det er ikke alene børnenes arbejdsopgave, men en fælles forpligtelse.

Interaktionelt udgør både 11.1 og 11.2 vurderingssekvenser (jf. Pomerantz 1984). Mens lidle og jeg i 11.1 ko-konstruerede en vurdering af Abdullahis sproglige niveau og uforløste potentiale på somali, er det i 11.2 nytteværdien af somali, der gøres til genstand for forhandling blandt lidle og børnene. Her er forhandlingsforløbet mindre gnidningsløst, og det lykkes ikke på samme måde at nå til enighed om en fælles vurdering. Hvor den første vurderingssekvens i 11.1 udfoldes på dansk, veksles der i den anden i 11.2 mellem dansk, somali og engelsk. At Abdullahi i en diskussion om nytteværdien af somali i en somalitime vælger at gøre engelsk sprogfærdighed relevant – på engelsk – kan betragtes som en stærk indsigelse mod den etablering af det somaliske sprogs relevans, som lidle og Faruq hidtil har samarbejdet om, og sproget har således en forstærkende effekt på indsigelsens tyngde. Abdullahis anfægtelse af det somaliske sprogs relevans for ham viser, at det at have et bestemt sprog som modersmål ikke automatisk og uigenkaldeligt medfører en stærk investering i dette sprog. Andre sprog kan tilskrives tilsvarende eller større værdi; i denne metalingvistiske episode tilskriver Abdullahi

tilsyneladende engelsk større nytteværdi end somali. Samtidig har vi set, hvordan Abdullahi principielt tilskriver det somaliske sprog stor symbolsk værdi; det er 'hans sprog', det er vigtigt for hans forældre, og hans eventuelle børn skal lære det. Denne symbolske værdisætning af somali er imidlertid ikke ensbetydende med, at Abdullahi automatisk investerer i det konkrete pædagogiske rum, hvor der institutionelt er anvist plads til at pleje denne investering, nemlig skolens modersmålsundervisning i somali. Tværtimod søger han, som det fremgår af de følgende afsnit, systematisk at gøre engelsk relevant i somalitimerne.

ENGELSK I SOMALITIMERNE

Med sin insisterende påpejning af det engelske sprogs nytteværdi i Mogadishu udfordrer Abdullahi ikke alene de forestillinger om det somaliske sprogs relevans, som lidle søger at tydeliggøre; Abdullahi forstyrrer samtidig etablerede normer om sprogvalg i sprogundervisning. Som vi så i kapitel 8, udgør forestillingen om, at sprogundervisning eksklusivt bør foregå på det sprog, der undervises i, én blandt en række grundlæggende myter om sprogundervisning med stærk indflydelse på, hvordan sprogundervisning praktiseres. I kapitlet så vi, hvordan Hawras orientering mod et sådant ideal om 1:1-overensstemmelse mellem undervisningssprog og 'målsprog' står centralt i hendes opfindelse af modersmålsundervisning i arabisk; det samme gælder i konceptet for *Playschool English* (jf. kapitel 7). En tilsvarende forståelse giver skoleledelsen udtryk for, da jeg i mit interview med dem spørger, om de har forventninger til, hvad undervisningssproget i modersmålsundervisningen er. Spørgsmålet mødes først med larmende tavshed og lettere desorienterede ansigtsudtryk, men da jeg forsøger at klargøre ved at sige, at modersmålsundervisning i pashto vel i princippet kan foregå på og involvere både pashto og dansk, svarer Morten med overbevisning: "Der er ingen tvivl om, at de kører undervisningen modersmålsbaseret. Så når vi kommer ind og har somalisk, så er det somalisk".

Som det fremgår af de metalingvistiske episoder, vi hidtil har set, tegner der sig i den praktiserede modersmålsundervisning et mindre entydigt billede af sprogvalget. Selvom arabisk, dari, pashto og somali umiddelbart er det mest udbredte sprog i modersmålsundervisningen, er der ligeledes hyppige indslag af dansk, og i ingen af de fire former for modersmålsundervisning er der tale om, at undervisningen køres 'rent modersmålsbaseret' i den forståelse, Morten formulerer. Billedet er snarere, som Blackledge og Creese beskriver det i britiske complementary schools: "The default mode in the complementary classrooms where we conducted our observations, is that the teacher mainly speaks the community language, and students mainly speak English" (Blackledge & Creese 2010:109). Dette mønster genfinder jeg i mit empiriske materiale: Modersmålslæreren taler primært, men ikke udelukkende arabisk/dari/pashto/somali, mens børnene primært, men ikke udelukkende taler dansk. Og som vi har set, er der ikke tale om modersmålet og dansk som monoglossiske entiteter, men derimod om en række variationer over modersmålet i form af syrisk og irakisk arabisk i Hawras arabisktimer eller gammelt og moderne pashto i Emals pashtotimer, og modersmålsundervisningen fremstår således som et heteroglossisk rum.

I somalitimerne er det da heller ikke alene somali og dansk, der høres; Abdullahi søger herudover systematisk at bringe engelsksprogede ressourcer i spil. Hans blomstrende engelsk i somalitimerne står i skarp kontrast til engelsktimerne, hvor hans sproglige udfoldelse er relativt begrænset vurderet på mængde og art af artikulerede sproglige bidrag på engelsk. Herved adskiller Abdullahis sproglige deltagelse i engelsktimerne sig imidlertid ikke fra hovedparten af de øvrige børn i 2. klasse. Nogle

ganske få taler ofte, meget og på engelsk, men de fleste gør som Abdullahi og nøjes med at svare, hvis de bliver spurgt direkte, og i så fald i afgrænsede, interaktionelle positioner og i form af enkelt og velkendt ordforråd på engelsk. Paul Seedhouse betegner dette format “slot and filler”; en indsætningsøvelse, hvor børnenes sproglige opgave består i at udfylde en strukturel position med et passende leksikalt element med stærke restriktioner på valgmulighederne (Seedhouse 2004:109). Seedhouse finder, at dette format præger norsk engelskundervisning i de første år i skolen, og det samme gælder engelskundervisningen i 2. klasse på Søndervangskolen. Et eksempel så vi i kapitel 6, hvor jeg beskrev aktiviteten ‘I have a _____’. Abdullahis begrænsede engelsksproglige udfoldelse i engelsktimerne knytter sig således ikke eksklusivt til Abdullahi eller for den sags skyld til engelsktimerne i 2. klasse, men må ligeledes ses i lyset af traditioner for interaktionel strukturering af ‘tidlig engelskundervisning’.

Til gengæld blomstrer Abdullahis engelsk i somalitimerne, hvor han udfolder et særdeles varieret engelsksprogligt repertoire, som han bringer i anvendelse på forskellige måder og i forskellige interaktionelle kontekster. En systematisk genkommende praksis er uopfordrede udvidelser af oversættelsessekvenser, som Abdullahi udvider fra at omfatte somali og dansk til også at involvere engelsk, sådan som det er tilfældet i den metalingvistiske episode herunder. Episoden stammer fra en somalitime, hvor det pædagogiske fokus er på ordforråd knyttet til madvarer på somali. Lidle har uddelt et kopiark med illustrationer af madvarer, og børnene byder nu ind med somaliske navne på madvarerne, som herefter oversættes til dansk. Aktiviteten udgør en variation over den udbredte og velbeskrevne pædagogiske skabelon, som Shirley Brice Heath betegner en *label quest* (Heath 1986:168). I en *label quest* navngiver en lærer enten selv udvalgte genstande eller efterspørger navnet herpå blandt eleverne. Med udgangspunkt i analyser af klasserumsinteraktion i Brunei, der omfatter malay og engelsk, udvider Peter Martin begrebet og taler i stedet om *bilingual label quests* (Martin 1999). Blackledge og Creese beskriver, hvordan sådanne *bilingual label quests* er et genkommende og konstituerende fænomen i britiske *complementary schools* og her optræder i en række variationer: fra engelsk til modersmålet og fra modersmålet til engelsk og med både elever og lærere i rollen som besvarer af ordjagten (Blackledge & Creese 2010:112). I somalitimerne i udkanten af Aarhus afsøger Abdullahi de sproglige grænser for lidles *label quests* og søger at udvide dem til ud over somali og dansk også at omfatte engelsk:

11.3 Chicken

[udskrift af videooptagelse]

1	Idle:	haye? ((peger på Ayaan))
2	说	ja
3	Ayaan:	digaag
4	说	kylling
5	Idle:	digaag meehsa maxas kutaal
6	说	kylling hvad er der her
7	Ayaan:	kylling
8	Idle:	°kylling ja°
9		((Khalida markerer, Idle peger på hende))
10	Khalida:	la[sagna]
11	Abdullahi:	[chicken!]
12	Idle:	lasagna (.) ja

I linje 1 ser vi lidle give ordet til Ayaan, som har hånden oppe. Hun tilbyder det somaliske ord ‘digaag’

(kylling), som lidle opfordrer hende til at oversætte til dansk (linje 5). Det gør hun i linje 7, hvorefter lidle godkender og indleder en ny label quest (linje 8-9). I overlap med denne nye ordsøgningssekvens byder Abdullahi imidlertid ind med en endnu en oversættelse af 'digaag' til engelsk og udvider hermed formatet for ordsøgningssekvensen. Udvidelsesforslaget forbliver imidlertid ukommenteret; lidle godkender Khalidas nye ordforslag (linje 12) og indleder efterfølgende en ny ordsøgningssekvens.

Den manglende respons får imidlertid ikke Abdullahi til at indstille sine bestræbelser på at gøre engelsk relevant i somali, kulminerende med et potpurri over det somaliske ord 'boorash' (havregrød) ti minutter senere. I mellemtiden har Abdullahi leget med ordet 'malab' (hønning), parodieret Ayaans lillebror og forsøgt at bringe tegneseriefiguren Jack Cannon ind i diskussionen om morgenmad. Samtidig har han bidraget til udviklingen af det pædagogiske fokus ved at rejse diskussioner om synonymi og hyponymi: Hedder smør 'buuro' eller 'subag' på somali? Er knækbrød ikke en slags 'rooti' (brød)? I den metalingvistiske episode herunder bliver 'boorash' udgangspunktet for en musikalsk performance:

11.4 Boorash

[udskrift af videooptagelse]

1	Iidle:	weli waxaan taaganahay quraac joogha quraac kujirnaa quraac
2		quraac quraac quraac wax ku saabsan quraac bes kun quraac Khalida
3		maxaa lacunaa su baxii
4	说	<i>vi snakker stadig om morgenmad vi taler om morgenmad emnet er</i>
5		<i>morgenmad morgenmad morgenmad morgenmad kun morgenmad noget der</i>
6		<i>hører til morgenmad Khalida hvad spiser man om morgenen</i>
7	Khalida:	boorash
8	说	<i>havregrød</i>
9	Iidle:	boorash! a[h
10	说	<i>havregrød ja</i>
11	Abdullahi:	[♫boo:ra boora boora♫ ((syngende))
12		((Iidle går til tavlen for at skrive boorash))
13	Abdullahi:	♫I can (be) no boora boora♫ ((syngende))
14		((Abdullahi laver siddende dansebevægelser og kaster håndtegn))
15	Abdullahi:	♫woodash wooda wooda wannabe:(me)♫ ((syngende))
16		e[h h ((fniser))
17	Abdi:	[h hh ((fniser))
18		((Abdi ser på Abdullahi og smiler))
19	Iidle:	okay boorash
20	说	<i>havregrød</i>

I endnu en label quest, som bliver til gennem en række gentagelser, beder lidle Khalida om endnu et somalisk ord knyttet til det semantiske felt 'quraac', morgenmad (linje 1-6), og Khalida byder ind med 'boorash', havregrød, hvilket lidle godkender (linje 7-10). Mens lidle forlader fællesbordet for at gå til tavlen og skrive 'boorash', og de øvrige børn er optagede af at skrive somaliske ord af fra tavlen i deres skrivehæfter, bryder Abdullahi ud i sang (linje 11, 13, 15). I sit potpourri importerer han 'boorash' ind i en improviseret sang, der både indeholder spor af den somaliske ressource 'boorash', genkendeligt engelske ord og umiddelbart uklassificerbare sproglige ressourcer i en helhed, der involverer verbalsprog, kropssprog og sang og således går på tværs af såvel sprog som modaliteter.

Rampton beskriver tilsvarende sproglige praksisser under betegnelsen "informal music-making" (Rampton 2006:101). Af hans lydoptagelser blandt unge i britiske skoler fremgår det i kraft af udbredt

nynnen og syngen, at de unge jævnligt har 'sange på hjernen'. Gennem denne gøren musik trækkes elementer og inspiration fra populærkultur og medieuniverser uden fra klasserummet ind i undervisningen og udgør en "musical exuberance", der fungerer som et heteroglossisk soundtrack, der akkompagnerer den officielle curriculære aktivitet (Rampton 2006:127). Det samme gælder for Abdullahi, der ikke alene hører andres engelske musik i fritiden, sådan som han angiver det i sit sprogverdensdiagram, men ligeledes laver sin egen engelske musik i somalitimerne. Det fortsætter efter 11.4. I en drøftelse af cornflakes og yoghurt synger Abdullahi "you're the one kissing me"; under en samtale om mælk bringer han realityshowet *Run's House* om hiphopperen Run Rev på banen. Da der arbejdes med frugt og grønt, er det Abdullahi, der finder det somaliske ord for citron, 'liin dhanaan'; en præstation, som han fejrer ved først at sætte musik til 'liin dhanaan' og efterfølgende at synge videre på engelsk i retning af "more to the beat uh huh". Brudstykket vækker ingen genklang hos mig, men Faruq kender det tilsyneladende, for da Amir grinende spørger, hvad Abdullahi siger, svarer Faruq, at Abdullahi synger på engelsk, og herefter gentager Faruq selv brudstykket, mens han udveksler smil med Abdullahi. Som det fremgår, udfoldes Abdullahis arbejde med at skabe rum for engelsk i somalitimerne ikke som en isoleret og individuel præstation, men foregår derimod i et socialt rum. De øvrige børn på somaliholdet følger hans bestræbelser og tager på forskellig vis del heri og fungerer således både som publikum for og medskabere af hans performances.

PERFORMANCE, STILISERING OG KALIBRERING

Når Abdullahi laver et engelsksproget potpourri over det somaliske ord 'boorash' eller sætter engelsk musik til 'liin dhanaan', kan det ses som *performance*. Performancebegrebet udspringer af butlersk performativitetsteori (jf. kapitel 5), men performance må ikke forveksles med performativitet (jf. Kulick 2009). Performance er noget, et subjekt gør; performativitet er den proces, som subjektet bliver til igennem (Kulick 2009:494). Performativitet opstår ikke i enkeltstående handlinger, men må forstås som "en citerende og gentagen konstitueringspraksis" (Højgaard & Søndergaard 2010:319). For Rampton knytter performance sig til specifikke "moments in the flow of spontaneous interaction when young people break into artful performance" (Rampton 2006:27, original kursivering), og performance er således en form for metahandling, hvor sprogbrugere gennem sproglig praksis objektiverer sproglig praksis. Som Richard Bauman formulerer det: "In this sense of performance, the act of speaking is put on display, objectified, lifted out to a degree from its contextual surroundings, and opened up to scrutiny by an audience" (Bauman 1987:8).

Et enkelt, men illustrativt eksempel på en performance optræder i starten af en somalitime. Timen starter som altid med, at lidle med hjælp fra holdet skriver fag, ugedag og dato på tavlen på somali. Denne dag deltager særligt Khalida og Ayaan ivrigt i datoaktiviteten, mens Abdullahi synes mere orienteret mod sin sidekammerat Yasin, som han ser på og taler uhørligt til. Mens lidle med hjælp fra Khalida og Ayaan får etableret, at det er tid til 'soomaali' (somalitid), at det er 'talaado' (tirsdag) og får datoen ('noofembar sodonaad', 30. november) på plads, arbejder Abdullahi tilsyneladende på sin egen måde med temaet. Han vender sig mod Yasin, løfter først venstre hånd og laver en slags håndtegn og så højre hånd med blyanten, læner sig ind mod Yasin og laver en bevægelse med hele overkroppen og begge arme, mens han siger "talaado", efterfulgt af nogle ubestemmelige somalisklignende småord. Abdullahis 'talaado' fremstår overdrevet, både i kraft af en overdrevet tydelig artikulation og en overdrivelse af den somaliske udtale. Abdullahis 'talaado' er således ikke alene genkendeligt som

somalisk, men hørbart som nærmest 'oversomalisk'.

Abdullahis 'talaado' indeholder præcis som hans boorash-potpourri og udvidelsen af oversættelsen af 'digaag' et element af gentagelse. Der er i alle tre tilfælde tale om helt eller delvist genbrug af sproglige ressourcer, men gengivelsen er ikke uformidlet; tværtimod foregår der en transformation eller reaccentuering. Pennycook beskriver denne form for genbrug som "acts of sameness that create difference" (Pennycook 2007b:587); Rampton betegner i stedet sådanne ikke-parallele paralleller "repetition-with-contrast" (Rampton 2006:58). Denne gentagelse-med-kontrast står centralt i *stilisering*, en særlig form for performance, der har været genstand for stor opmærksomhed i sociolingvistisk forskning de seneste to årtier (fx Coupland 2004; Jaspers 2006, 2011ab; Madsen 2008, 2010, 2013; Rampton 1999, 2006, 2011ab; Quist 2012). *Stilisering* betegner en sproglig praksis, som er kendetegnet ved, at det tydeligt signaleres, at sprogbrugeren ikke taler som 'sig selv', men som 'en anden' (Quist 2012:87). Med Bakhtins ord frembringer sprogbrugeren "an artistic image of another's language" (Bakhtin 1981:362), der konkret kommer til udtryk som et skift til en stiliseret stemme, ofte markeret prosodisk eller på anden vis. Abdullahis stiliserede 'talaado' illustrerer, hvordan grænsedragningen mellem 'egen stemme' og 'den andens stemme' kan være flydende. Det står således ikke umiddelbart klart, hvem 'den anden', hvis stemme Abdullahi giver et kunstnerisk billede af, er. Parodierer Abdullahi sin lærer lidle? Gengiver han en uspecificeret dyb, mandlig voksenstemme? En stereotypificeret lærers docerende stemme? En 'somalisk' stemme? Som vi skal se i analyserne i dette kapitel, er det netop i denne uafgørlighed, at stilisering henter en del af sin styrke og effekt (se også Chun 2009, Jaspers 2011a).

Det er desuden værd at bemærke, at Abdullahis talaado-performance ikke er løsrevet fra somaliundervisningens tematiske spor. Abdullahis stiliserede 'talaado' kan ses som et eksempel på en praksis, som Rampton kalder "having it both ways" (Rampton 2006:367), hvilket involverer en på én gang seriøs og ikke-seriøs positionering i forhold til den igangværende klasseværelsesdagsorden. Blackledge og Creese beskriver tilsvarende eksempler på, at elever introducerer uforudsigelige parodiske elementer, der som Abdullahis 'talaado' kan opfattes som samtidigt konformerende og udfordrende i forhold til klasseværelsesdagsordenen (Blackledge & Creese 2010:134ff, 153). Abdullahis talaado-performance positionerer ham på én gang inden for og uden for den officielle datoaktivitet; han holder sig på den ene side inden for den udstukne tematiske ramme, men skaber samtidig rum for sine egne sproglige aktiviteter. Anne Pomerantz og Nancy Bell finder en lignende balancering i deres analyser af amerikanske universitetsstuderendes "humorous performances" i fremmedsprogsundervisning i spansk (Pomerantz & Bell 2011:158). Disse performances beskrives som dygtigt kalibrerede interaktionelle handlinger, der omhyggeligt er konstrueret som humorfyldte, men ikke direkte afvigende (Pomerantz & Bell 2011:152). Begrebet *kalibrering* hentes fra Bauman og bruges til at beskrive, hvordan de studerende i deres performances trækker på konventionelle eller ritualiserede sproglige formater, men samtidig transformerer og reaccentuerer dem i en spænding mellem konventionalitet og kreativitet, "finely tuning their utterances to express nuanced, and sometimes even contradictory meanings, stances, and emotions within the same utterance" (Pomerantz & Bell 2011:152). Abdullahis performances rummer en tilsvarende kalibrering; de er ofte grænsesøgende, men ikke så grænseoverskridende, at det medfører alvorlige sanktioner som at få skrevet i 'buuga' (kontaktbogen) eller at blive sendt uden for døren. Som for Pomerantz og Bells spanskstuderende udgør humor et

magtfuldt redskab i denne kalibrering. Humor er som modalitet kendetegnet ved, at den efterfølgende lader sig benægte: "This communicative mode allows participants to negate any serious message underlying the humor by claiming that they were 'only joking'" (Pomerantz & Bell 2011:150). På samme måde kan Abdullahi ved at fnise og grine påberåbe sig sin rolle som klassens klovn, der som Abdi siger "altid laver sjov" og hermed nedtone eller tvetydigøre alvoren i sine performances.

BRITISK 'POSH' MØDER SORT AMERIKANSK TIL SOMALI I AARHUS

Engelsk spiller en særlig rolle i Abdullahis performances i somalitimerne. I dette afsnit skal vi se, hvordan 'engelsk' ikke alene dækker over det umarkerede 'standardengelsk' eller 'skoleengelsk', som vi hidtil har set Abdullahi anvende, men herudover dækker over et bredt engelsksprogligt repertoire. Den metalingvistiske episode herunder stammer fra en somalitime, hvor det pædagogiske fokus er på de fem første bogstaver i det somaliske alfabet: B, T, J, X og KH. Efter i fællesskab at have fundet ord, der starter med de forskellige bogstaver, er børnene nu i gang med at skrive de fundne ord af fra tavlen i deres skrivehæfter. Mens de skriver, småsnakker Iman, Ayaan og Khalida på dansk om Ayaans lillebror Anas. Anas udmærker sig ved ofte at blive væk fra somalitimerne, og dette fravær betyder, at han med jævne mellemrum er til stede i somalitimerne som samtaleemne i børnenes uformelle snak. I episoden herunder fungerer Anas' fravær som afsæt endnu en af Abdullahis engelsksprogede performances:

11.5 Do you know what coming out of my mouth

[udskrift af videooptagelse]

1 Iman: er Anas ikke i skole ((til Ayaan))
 2 Ayaan: ((ryster på hovedet))
 3 Khalida: er Anas syg
 4 Ayaan: ((nikker))
 5 Abdullahi: <where is A:nas>
 6 ((Abdullahi ser op fra skrivehæftet, ser sig rundt ved bordet))
 7 Abdullahi: >do you know what coming out of my mouth<
 8 eh he he ·hh he ((griner, vipper tilbage på stolen))
 9 ((Ayaan ser op på Abdullahi og smiler til ham))
 10 Abdullahi: ☺det siger han altid☺
 11 Yasin: hvem
 12 Abdullahi: det ly:d- det lyder irriterende ((laver bevægelse med hænderne, ser på Ayaan))
 13 Abdullahi: >did you know what coming out of my mouth<
 14 ((Ayaan ser smilende på Abdullahi))
 15 Ayaan: ☺jeg ved det godt☺ (.) det er altså irriterende
 16 Faruq: hvem siger det
 17 Abdullahi: ham der Anas siger hele tiden (sådan her til mig) [xx xx
 18 Idle: [EH Abdullahi!
 19 Faruq: hvad betyder det
 20 Idle: Abdullahi thjy thjy thjy (.) Faruq! caloosha ixa nuuneysa ayaad
 21 laheyd (.) dhadka waad wareerineysa (.) dhaaf nooh!
 22 说 du sagde du havde ondt i
 23 maven (.) du forstyrrer folk (.) lad være
 24 ((Abdullahi kaster et blik på tavlen og genoptager skrivningen))
 25

Hvor Abdullahis engelsk i de forudgående metalingvistiske episoder har fremstået mere eller mindre 'neutralt', fremtræder hans tre engelsksprogede ytringer i denne metalingvistiske episode som tydeligt stiliserede. Det gælder både spørgsmålet "where is Anas" i linje 5 og de to variationer over et andet spørgsmål "do you know what coming out of my mouth" i linje 7 og 14. Hvor Abdullahi i det første tilfælde taler med en stiliseret britisk 'posh' stemme, vælger han i de to følgende ytringer det, der kan

opfattes som en diametralt modsat stilisering, nemlig en stiliseret sort amerikansk stemme (se Rampton 2006 for en beskrivelse af for britisk 'posh' og Green 2002 eller Lanehart 2001 for en redegørelse for African American English, AAE):

LINJE	STILISERET YTRING	BESKRIVELSE
5	<where is A:nas>	Stiliseret britisk 'posh'
7	>do you know what coming out of my mouth<	Stiliseret AAE
14	>did you know what coming out of my mouth<	

I linje 5 reagerer Abdullahi på Iman, Ayaan og Khalidas dansksprogede samtale om Anas' fravær med det engelsksprogede spørgsmål "where is Anas?". Abdullahi taler overdrevet langsomt og tydeligt, nærmest overartikuleret og på umiskendeligt stiliseret 'posh' britisk engelsk. Som i de tidligere eksempler er der tale om gentagelse-med-kontrast snarere end uformidlet gentagelse; ikke mindst i kraft af valget af en stiliseret 'posh' stemme. Mens stiliseret 'posh' er udbredt i Ramptons undersøgelser af unge i London, er det et mere overraskende valg af stemme for en otteårig dreng i udkanten af Aarhus. Stiliseringen tiltrækker sig dog ingen umiddelbar respons; et fravær, som Abdullahi selv synes at orientere sig mod ved at stoppe skrivningen og lade blikket glide rundt fra barn til barn som for at opsøge en reaktion (linje 6). Da den udebliver, producerer Abdullahi i linje 7 endnu en stiliseret engelsk ytring: "Do you know what coming out of my mouth?". Denne gang er der ikke tale om stiliseret 'posh', men derimod om stiliseret AAE. Mens AAE i variationssociolingvistiske undersøgelser associeres med den sorte amerikanske arbejderklasse og indekserer lavstatus, udgør 'posh' stilistisk set en stærk kontrast og indekserer i stedet britisk (over)klasse og højstatus. Kontrasten mellem de to stilerede stemmer forstærkes ved, at 'posh'-ytringen leveres overdrevet langsomt og tydeligt artikuleret, mens AAE-ytringerne til gengæld leveres med kraftigt opskruet talehastighed. Og denne gang tiltrækker den stilerede ytring sig de øvrige børns opmærksomhed. Mens Abdullahi selv griner, ser Ayaan op på ham og smiler med (linje 9), og Yasin spørger tilsyneladende til, hvis stilerede stemme Abdullahi performer (linje 11). Abdullahi orienterer sig fortsat mod Ayaan; han ser på hende og gentager den stilerede ytring, denne gang i præteritum (linje 14). Ayaan smiler igen og tilslutter sig med tydelig smilestemme Abdullahis vurdering af, hvor irriterende ytringen er (linje 15-16). Nu blander Faruq sig i metasnakken om den stilerede ytring og spørger som Yasin, hvem der siger det (linje 18). Abdullahis svar afbrydes imidlertid af lidles tyssen i linje 19 og 21-22, der sætter en stopper for Abdullahis performance.

Mens snakken mellem Abdullahi og Ayaan tyder på, at de har en fælles forståelse for den stilerede stemme, vækker den nok opmærksomhed, men ikke på samme måde genkendelse hos Yasin og Faruq. Stiliseret AAE ligger da også umiddelbart uden for det engelske register, børnene i 2. klasse møder i engelsktimerne, og som vi har set flere eksempler på, synes det snarere at være engelsksprogede populærkulturelle ressourcer og medieuniverser uden fra klasserummet, som Abdullahi importerer til somalitimerne. En googlesøgning på den præcise ordlyd af Abdullahis stilerede ytring "do you know what coming out of my mouth" leder direkte og entydigt til et særligt filmklip på YouTube, taget fra den amerikanske film *Rush Hour* fra 1998, som er populær i 2. klasse. Klippet er forsøgt gengivet på næste side:

I filmen *Rush Hour* fra 1998 henter politimanden Carter (spillet af Chris Tucker) sin kinesiske kollega Lee (spillet af Jackie Chan) i lufthavnen. Lee kommer ud af et fly efterfulgt af to kinesiske besætningsmedlemmer. Han giver stewardessen hånden og takker hende på kinesisk. Carter går hen til Lee.

Carter: *Please tell me you speak English.*

Lee siger ingenting – Carter kaster et spørgende blik på besætningsmedlemmerne.

Carter: *I'm Detective Carter. Do you speak any English?* (læner sig ind mod Lee, ser ham direkte ind i øjnene og taler overdrevet langsomt og tydeligt)

Lee ser spørgende på kaptajnen, siger ingenting.

Carter: *Do you understand the words that are coming out of my mouth?* (holder sit ansigt helt ind til Lees, taler højt og overdrevet langsomt og tydeligt, peger med begge hænder på sin mund)

Lee ser smilende på Carter, siger ingenting. Carter vender ryggen til Lee, tydeligt irriteret.

Carter: *I cannot believe this shit. First I get a bullshit assignment, now Mr. Rice-a-Roni don't even speak American.*

(<http://www.youtube.com/watch?v=oRl9Cxc7uZA>)

Parallellerne mellem Abdullahis stiliserede ytringer i linje 7 og 14 og Carters centrale replik i filmklippet er slående. Det gælder ordlyden, gestikken og ikke mindst det karakteristiske AAE, som kendetegner både Carters originale replik og Abdullahis stiliserede performance af den i somaliteten. Rampton påpeger, at stiliserede måder at tale på ofte ikke optræder enkeltvist og isoleret, men derimod indgår i strukturerede og hierarkiserede kontrastive par, som han kalder *binære stilistiske kontraster* ("binary style contrasts", Rampton 2011b). Rampton identificerer dels en "posh/Cockney" binaritet og dels en "Creole/Asian English" binaritet. I somaliteten ser vi konturerne af et andet kontrastivt par, nemlig posh britisk engelsk/sort amerikansk engelsk – en globaliseret binaritet, som løfter det engelske sprog ud af både England og USA, reterritorialiserer dem til Danmark og lader dem mødes i en somalitime i udkanten af Aarhus. Kobles denne globaliserede binaritet til det interaktionelle forløb i episoden, kan Abdullahis stiliserede "do you know what coming out of my mouth" høres som andet og mere end et tilfældigt morsomt indslag under en skriveaktivitet. Abdullahis stiliserede 'posh' modtager ingen reaktion, og hans stiliserede AAE kan ses som en reaktion på denne mangel på reaktion. Ved at gengive Carters replik ekkoer Abdullahi Carters frustration over ikke at kunne gøre sig forståelig over for Mr. Rice-a-Roni, der ikke engang taler engelsk/amerikansk. Som Carter tematiserer Abdullahi det at kunne eller ikke kunne engelsk, og som Carter i filmklippet positioner han sig i børnegruppen som en, hvis engelskkundskaber overgår de andres. Gennem sine stiliserede engelskperformances demonstrerer Abdullahi således den sproglige ekspertise på engelsk, som vi så ham hævde i 11.2.

I sig selv er Abdullahis engelsksprogede performances i somaliteterne ikke nødvendigvis interessante; konstateringen af, at danske børn og unge anvender engelsk er hverken ny eller revolutionerende. I 2003 beskrev Jørgensen med afsæt i empirisk materiale produceret i 1990'erne, hvordan børn med tyrkisk baggrund i 5. klasse spontant bruger engelsk ord og vendinger i uformelle samtaler under gruppearbejde i skolen (Jørgensen 2003), og siden har Madsen beskrevet, hvordan 15-årige unge med marokkansk og afghansk baggrund i deres uformelle snak på vej hjem fra taekwondotræning i perioder ikke alene anvender engelske ord og udtryk, men fører dele af samtalen på engelsk (Madsen 2008, 2011). Det bemærkelsesværdige er således ikke, at Abdullahi bruger engelsk, men snarere at han trækker på så bredt et engelsksprogligt repertoire, og at han gør det i en pædagogisk sammenhæng, hvor engelsk ikke er blandt de forventede og umiddelbart passende sprog. Mens Morten som

pædagogisk leder formulerer en forventning om, at ”de kører undervisningen modersmålsbaseret”, synes Abdullahi i vid udstrækning at søge at køre somaliundervisningen engelskbaseret.

NÅR ABDULLAHI 'GØR VÆRE INDLÆRER'

Ét iøjnefaldende træk ved Abdullahis sproglige praksis i somalitimerne er hans systematiske arbejde på at skabe rum for engelsk. Et andet er en sproglig praksis, som jeg i det følgende kalder ’når Abdullahi gør være indlærer’ – med en hilsen til Quists analyse af, ”når Olav gør være sej” (Quist 2012:329ff). Indlærertemaet så vi antydet i 11.5, hvor Abdullahi med sin stiliserede ytring “do you know what coming out of my mouth” positionerer sig i toppen af et hierarki af engelskindlærere blandt børnene på somaliholdet. Denne hierarkisering vendes på hovedet i de to metalingvistiske epsioder, som jeg fokuserer på i dette afsnit. Her trækker Abdullahi hverken på stiliseret ’posh’ eller AAE, men i stedet på en bred vifte af stiliserede ’indlærerstemmer’. Når Abdullahi gør være indlærer, løfter han det at være i gang med at lære sprog og det ikke at kunne sprog ’fuldstændigt’ eller ’indfødt’ frem ved at fremføre den persona, som i dansk andetsprogstilegnelsesforskning fremtræder under betegnelserne ”learner” (fx Holmen 1990, 1996; Ritzau 2007), ”lørner” (fx Frederiksen 2000; Jensen 2004; Lund 1996, 1997) eller ”(sprog)indlærer” (fx Ambjørn 2003; Henriksen 1999). Når jeg i det følgende refererer til ’indlærerstemmer’ og ’indlærersprog’, er det med henvisning til en sådan generaliseret indlærerpersonas sprog, og ved ’indlærerdansk’ forstår jeg det, som også beskrives som og betegnes ”andetsprogsdansk” (Kirilova 2014, Quist & Jørgensen 2002), ”dansk med (fremmed) accent” (Arnfast & Jørgensen 2003; Kirilova 2006; Kirilova & Ritzau 2009; Ritzau 2007) eller ”indvandrer dansk” (Gimbel 1986).

De to forbundne metalingvistiske episoder stammer fra samme turbulente somalitime som 11.2. Vi er ved timens start; lidle er ved at gøre klar ved katederet, og flere børn sidder allerede klar ved fællesbordet. Abdullahi og Faruq fordriver ventetiden ved at halvslås om Abdullahis strikhue. De har kastet huen frem og tilbage mellem sig, og da lidle beder dem stoppe, sætter Faruq sig, mens Abdullahi løber ud af kameravinklen for at hente huen, der er havnet i et hjørne af klasselokalet. Da Abdullahi er på vej tilbage til bordet med huen på, udspiller følgende ordveksling sig:

11.6 I'm sorry mama

[udskrift af videooptagelse]

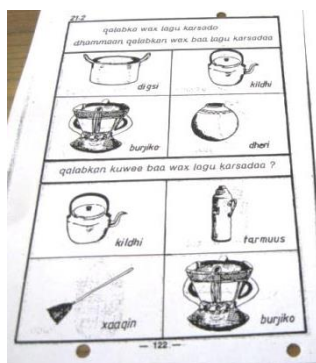
1	Idle:	fariiso ninyahaw ((til Abdullahi))
2	说	sæt dig ned dreng
3		((Abdullahi kommer tilbage til bordet med huen på og sætter sig))
4	Abdullahi:	I'm I'm sorry mama

I linje 1 beder lidle på somali Abdullahi komme tilbage til bordet og sætte sig. Abdullahi vender da også tilbage til bordet, og idet han sætter sig, svarer han på irettesættelsen med undskyldningen ”I'm sorry mama” (linje 4). Ytringen er semantisk meningsfuld; der er tale om en både syntaktisk og morfologisk velformet sætning, og pragmatisk kan ytringen betragtes som en undskyldning og som sådan som et passende og forventeligt svar på en irettesættelse. Men samtidig fremstår ytringen på flere måder markeret, hvilket destabiliserer den tilsyneladende undskyldende funktion. Ytringen er for det første på engelsk i en kontekst, hvor somali og eventuelt dansk må betragtes som det umarkerede sprogvvalg. Udtalen af ’sorry’ er ligeledes markeret i kraft af en retrofleks udtale af /r/. Abdullahi anvender ikke den standardengelsk udtale [sɒri], men siger [sɒɾi]; en retrofleks udtale, der tydeligt indekserer ’indisk

engelsk' (jf. Rampton 2011b:1242). Tiltaleformen 'mama' må ligeledes betragtes som et markeret leksikalsk valg af tiltale til en voksen mand, der fungerer som ens lærer. Endelig er der tale om en anden interaktionel kontekst end ved de øvrige performances. Abdullahis stiliserede 'posh' og AAE udfoldede sig i en uformel samtale mellem børnene under en skriveaktivitet, og hans uopfordrede udvidelser af label quests kan ligesom hans boorash-potpourri og talaado-performance siges at foregå på det uofficielle spor, som Martha Pennington kalder undervisningens "commentary frame" (Pennington 1999). I denne metalingvistiske episode er der omvendt tale om performance af stiliseret indisk engelsk i en direkte og offentlig udveksling mellem Abdullahi og lidle, og denne "frontstage"-status (jf. Goffman 1959) intensiverer den stiliserede ytrings effekt, præcis som det var tilfældet med Abdullahis konfronterende "I'm eight years" i 11.2.

Abdullahis ikke-undskyldende undskyldning må ses i sammenhæng med en anden metalingvistisk episode, som optræder en time senere. Det pædagogiske fokus er på ordforråd knyttet til køkkenredskaber på somali, og i arbejdet indgår et kopiark med forskellige køkkenredskaber, herunder 'burjiko'. 'Burjiko' er det somaliske ord for et transportabelt kulfyret minikomfur. Ordet består af 'bur' (mel), som henviser til farven på det materiale, som en burjiko oprindeligt blev fremstillet i, og 'jiko' (køkken).

Burjiko som den fremstilles tekstligt og visuelt



Ordet 'burjiko' har fanget flere børns opmærksomhed; der leges med udtalen af det, og det tager nogen tid at få dets betydning på plads. Mens lidle taler om 'burjiko' stående ved den ene ende af fællesbordet, er Abdullahi og Faruq imidlertid optaget af en imitationsleg ved den modsatte ende af bordet, hvor de skiftes til at efterligne hinandens kropslige bevægelser, både over og under bordet. Da lidle stopper op og går op til deres ende af bordet, følger endnu en af Abdullahis performances, som denne gang involverer både engelsk, stiliserede indlærerstemmer og umiddelbart ubestemmelige sproglige ressourcer:

11.7 Undskuld

[udskrift af videooptagelse]

- | | | |
|---|------------|---|
| 1 | Iidle: | waryaa (.) labadiina |
| 2 | 说 | hey drenge (.) I to |
| 3 | Faruq: | han fø- han gør det jeg gør (.) det er [det er irriterende] |
| 4 | Abdullahi: | [han tjikker mig] så |
| 5 | | tjikker han mig (.) han tjikker mig (.) ah he is sjikking me |
| 6 | Iidle: | vil du gerne sidde et andet sted henne |
| 7 | Abdullahi: | no no no no no no (.) me (.) sitter ha:r ((ryster på hovedet, laver afværgende bevægelse med hænderne, peger ned mod bordet)) |
| 8 | | |
| 9 | Iidle: | du skal lade være ((til Abdullahi)) |

10	Abdullahi:	undskuld
11	Iidle:	ha dhaa dhaaqin ((til Abdullahi og Faruq))
12	说	<i>I skal ikke bevæge jer</i>
13	Abdullahi:	hvernur skal vi hjem
14	Iidle:	hada afslutning snart snart ø::h
15	说	<i>nu</i>
16	Iidle:	fiiri kan ku xiga burjiko wax
17	说	<i>hør her det der kommer efter burjiko hvad er det</i>

I linje 2 placerer Faruq ansvaret for imitationslegen på Abdullahis skuldre: ”Han gør det, jeg gør”, og Faruq betegner denne efteraben som ”irriterende” – en vurdering, der står i skarp kontrast til det engagement i legen, som han demontrede et øjeblik forinden. Abdullahi vælger en anden linje, da han i linje 4-5 i overlap med Faruq giver sit bud på en forklaring på deres opførsel: Faruq tjikker ham. Det står ikke klart, hvad betydningen af ’tjikker’ er, men sprogligt konstrueres det som et dansk verbum. Som sådan må det betragtes som en kreativ nydannelse, formentlig inspireret af det somaliske substantiv ’burjiko’. Herfra isolerer Abdullahi tilsyneladende den sproglige ressource -jik- og låner den ind i dansk, hvor han integrerer den fonetisk gennem en let fordanskning af udtalen og morfologisk ved at nutidsbøje den som et dansk verbum. Da han er fri af overlap med Faruq, gentager han to gange påstanden om, at Faruq tjikker ham, hvorefter han skifter til engelsk. Abdullahi transporterer nu det somaliske morfem fra dansk til engelsk, hvor han engliserer dets udtale, bøjer det i -ing-form og anvender det i overensstemmelse med engelsk morfologi og syntaks: ”he is sjikking me”. Abdullahi bevæger sig virtuøst på tværs af sproglige grænser i en sproglig praksis, der typisk beskrives i termer som *translanguaging* (fx García 2007), *poly-sprogning* (fx Møller 2011), *polylingual performance* (fx Møller 2008) eller ganske enkelt som et udtryk for ”bilingualism as an unmarked everyday practice” (Blackledge & Creese 2010:120).

Mens denne performance fremstår som et udtryk for sproglig ekspertise, præcis som det var tilfældet med Abdullahis stiliserede ’posh’ og AAE i 11.5, tegner der sig i det videre interaktionelle forløb et mere broget billede. Iidle reagerer i linje 6 med en trussel forklædt som forslag, da han på dansk spørger, om Abdullahi gerne vil sidde et andet sted. Denne trussel refererer til en udbredt praksis i somalitimerne. I modsætning til klasseundervisningen i dansk og engelsk er der som udgangspunkt ikke faste pladser i somalitimerne, og børnene vælger selv, hvor de vil sidde – men opstår der uro og ballade, flytter Iidle ballademageren til en ny plads, som Iidle vælger. Det modsætter Abdullahi sig i linje 7 med en række negative partikler ”no no no no no no”, der akkompagneres af kraftig rysten på hovedet og en afværgende bevægelse med den ene hånd. Han fortsætter straks efter med en uddybelse: ”me sitter har”, der ledsages af en energisk pegen ned i bordet foran ham. De negative partikler er tilsyneladende engelske, men er som ’sorry’ i 11.6 markeret fonetisk, idet de udtales [no] i modsætning til standardengelsk [nəʊ] og således får et uspecificeret indlærerpræg. Dette indlærerpræg gentages og intensiveres i fortsættelsen ”me sitter har”. Sætningens subjekt er det engelske personlige pronomen ’me’, som imidlertid anvendes i akkusativ form i stedet for den grammatisk korrekte nominativform ’I’. ’sitter’ lader sig ikke entydigt knytte til hverken dansk eller engelsk; det kan være en dansk bøjning af det engelske verbum ’sit’, men det kan også være en indlærerform eller dialektal variant af det danske verbum ’sidde’. Endelig er både ’sitter’ og ’har’ karakteriseret ved en stiliseret indlærer dansk udtale. Iidle reagerer i linje 9 med en eksplicit irettesættelse på dansk: ”I skal lade være”, henvendt direkte til Abdullahi. Hertil svarer Abdullahi ”undskuld” (linje 10). Som hans ”I’m sorry mama” i 11.6 udgør denne

undskyldning en interaktionelt forventelig og passende respons, men i begge tilfælde modsiges denne tilsyneladende konformitet af ytringens sproglige form. Abdullahi udtaler endnu en gang sit bidrag indlæreragtigt; han siger [ˈun,sgul] frem for den standarddanske udtale [ˈɔn,sgyl]. Det fortsætter, da han i linje 13 stiller lidle spørgsmålet ”hvurnur skal vi hjem”, denne gang med en markant indlærer dansk udtale af ’hvurnur’ i form af [vuˈnur] frem for den standarddanske udtale [vɔˈnɔ] og en indlærer dansk prosodi på hele spørgsmålet.

Hvor vi i 11.6 så Abdullahi anvende en stiliseret indisk engelsk indlærer stemme, trækker han i denne metalingvistiske episode på en række øvrige stiliserede indlærer stemmer – på tværs af dansk og engelsk og signaleret ved hjælp af både syntaktiske og fonetiske ressourcer. Herunder findes en samlet fremstilling af den bricolage af stiliserede indlærer stemmer, som Abdullahi trækker på i de to metalingvistiske episoder:

EPISODE	LINJE	STILISERET YTRING	GROV SPROGLIG BESKRIVELSE
11.6	4	sorry	Stiliseret indisk engelsk
11.7	7	no no no no no no	Stiliseret indlærer engelsk udtale
	7	me sitter ha:r	Stiliseret indlærer engelsk syntaks, stiliseret indlærer dansk udtale
	10	undskuld	Stiliseret indlærer dansk udtale
	13	hvurnur skal vi hjem	Stiliseret indlærer dansk udtale og prosodi

Abdullahi trækker således på et bredt repertoire af ressourcer til indlærergørelse af sin tale, der sætter ham i stand til at gøre være indlærer. Abdullahis stiliserede indlærer stemmer adskiller sig tydeligt fra den måde, Abdullahi i øvrigt taler dansk og engelsk på. Når han i 11.7 siger ”me sitter har”, kan det dårligt opfattes som udtryk for manglende kendskab til engelsk syntaks, og hans ”I’m sorry mama” i 11.6 peger da også på, at han både kender og anvender den standardengelske syntaktiske konstruktion. Abdullahis indlærergørelse af sin tale sender således ambivalente signaler om sproglig ekspertise, som jeg uddyber i det følgende.

HVAD GØR ABDULLAHI, NÅR HAN GØR VÆRE INDLÆRER?

Når Quists Olav gør være sej, udøver han ifølge Quist en ”dansk, sej, maskulin stil” (Quist 2012:334), der blandt andet involverer humoristisk brug af en række stiliserede stemmer, udstrakt brug af derogativer, skældsord og slang og en såkaldt ’antiskoleattitude’ (Quist 2012:345). Abdullahis gøren være indlærer korrelerer ikke umiddelbart på samme ligefremme måde indeksikalt med sejhed; tværtimod tilskrives indlærer dansk typisk og umiddelbart værdier knyttet til det modsatte af sejhed.

Der findes en række undersøgelser af holdninger til dansk med accent, der peger på, at dansk med accent generelt vurderes negativt, og at der desuden findes et accenthierarki, som betyder, at nogle accenter vurderes mere negativt end andre (fx Hyttel-Sørensen 2011; Jørgensen & Quist 2001; Ladegaard 2002; Kirilova 2006; Ritzau 2007). Uffe Ladegaard beskriver således, hvordan dansk med engelsk og tysk accent vurderes højere end dansk med tyrkisk accent (Ladegaard 2002); et accenthierarki, som bekræftes i Marta Kirilovas undersøgelse (Kirilova 2006). Kirilova finder en ”signifikant nedvurdering af stemmer med oprindelse i Mellemøsten” og ser denne nedvurdering som et udtryk for ”et klassisk indvandrerstereotypebillede af en udlænding uden uddannelse og med lav

social status” (Kirilova & Ritzau 2009:11). Ursula Ritzau undersøger i stedet holdninger til dansk med accent hos sprogbrugere, der selv kan betegnes som ”accenttalende” (Kirilova & Ritzau 2009:12), og hun finder, at denne gruppe er mindre negativt indstillet over for dansk med accent, men til gengæld oplever det at tale dansk med accent som et problem på grund af stigmatisering i det omgivende samfund. Hvor de øvrige undersøgelser retter opmærksomheden mod unge og voksne, har Liva Hyttel-Sørensen undersøgt holdninger til forskellige slags dansk, herunder dansk med accent, blandt otteårige skolebørn (Hyttel-Sørensen 2009, 2011). Hun viser, at børn i 2. klasse både har og villigt giver udtryk for holdninger til forskellige slags dansk, og at deres holdninger i grove træk minder om voksnes danskeres sprogholdninger. Stileret indlærer dansk (”stylized immigrant Danish”, Hyttel-Sørensen 2011:23) vurderes således også blandt børn markant mere negativt end andre slags dansk.

I lyset af den opmærksomhed på sproglig variation, som afspejles i Abdullahis performance af et bredt repertoire af stileret engelsk, er der således god grund til at antage, at Abdullahi er bevidst om den stigmatisering, som knytter sig til indlærer dansk, og at han udnytter den strategisk i sine performances. Det at indlærergøre sin tale, som Abdullahi gør det, er da også et velbeskrevet fænomen. Steven Talmy har undersøgt sprogideologiske processer, som han sammenfatter under betegnelsen ”the cultural production of ESL” (English as a Second Language) på gymnasier på Hawaii (Talmy 2004, 2008, 2009, 2010). Talmy beskriver, hvordan ESL konstrueres som en stærkt stigmatiseret kategori; både gennem pædagogiske praksisser på skoleniveau og gennem sproglige distinktionsprocesser blandt eleverne. I disse distinktionsprocesser står ’mock ESL’ centralt. Talmy beskriver ’mock ESL’ som en parodisk varietet (Talmy 2010:217), og Talmys ’mock ESL’ er – præcis som Abdullahis indlærer dansk og indlærer engelsk – et eksempel på et *mock language*. Irvine definerer mock language som “an organization of distinctiveness that operates on a linguistic plane yet is constitutive of social distinctiveness as it does so” (Irvine 2001:42), og der findes en række redegørelser for, hvordan specifikke mock languages – eksempelvis ’mock Spanish’ (Hill 1993, 1998; Zentella 2003), ’mock Asian’ (Chun 2008, 2009) eller ’mock Standard Dutch’ (Jaspers 2006) – udgør ressourcer, som sprogbrugere kan mobilisere i forskellige situationer og med forskellige sociale formål. Talmy beskriver som nævnt, hvordan mere engelsksprogligt erfarne ESL-elever (”locals”) strategisk bruger ’mock ESL’ til at markere afstand til mindre engelsksprogligt erfarne ESL-elever (”FOBs”, fresh off the boat). ’Mock ESL’ kan således anvendes af de engelsksprogligt stærke til udstilling og latterliggørelse af de mindre engelsksprogligt stærke, men ’mock ESL’ anvendes ligeledes som våben i forhandlinger med læreren om udsættelse af deadlines eller ekstra tid til diverse aktiviteter.

I Abdullahis somalitimer i udkanten af Aarhus er der ikke på samme måde et hierarki mellem ’indfødte’ og ’nyankomne’. Med en enkelt undtagelse er alle børnene i lidles somalitimer født i Danmark, og ingen af dem kan umiddelbart betragtes som ”FOBs”. Ildle, derimod, er født i Somalia og kommet til Danmark som voksen, og han er i modsætning til børnene først begyndt at lære dansk som voksen. Som vi så i kapitel 7, findes der i modersmålsundervisning ofte komplekse sproglige hierarkier i form af et omvendt forhold mellem sproglige kompetencer på modersmålet og dansk hos modersmåls lærer og børn. Det gælder også i grove træk i lidles somalitimer. I modsætning til børnenes dansk har lidles dansk således et tydeligt andetsprogspræg, som ikke mindst kommer til udtryk i udtalen, både prosodisk og i udtalen af enkeltord. I skemaet på næste side findes en række eksempler på sådanne andetsprogstræk i lidles danske udtale:

	SKRIFTSPROGSFORM	STANDARDANSK UDTALE	IIDLES UDTALE
Enkeltord	planlagt	[ˈplæːnˌlɑɡd]	[paˈlaːnˌlɑɡd]
	undskyld	[ˈʊnˌsgylˀ]	[ˈunˌsgul]
Frase	helt sikkert	[ˈheˀl ˈsegʌ]	[ˈhil ˈsigʌ]
Sætning	han er jo god	[ˈhan æˀɾ ˈjoˀ ˈgoˀ]	[ˈhan æˀː ˈju ˈguˀ]

litles dansk er således hørbart og genkendeligt som indlærerdansk, og der er da også klare paralleller mellem litle dansk og Abdullahis stiliserede indlærerstemme – se fx ‘undskuld’. At elever parodierer deres lærere gennem performance af stiliserede ytringer er et velbeskrevet fænomen (se fx Blackledge & Creese 2010:130ff; Rampton 2006:284ff), og Rampton understreger, at der ikke nødvendigvis er et 1:1-forhold mellem den stiliserede stemme og den måde, læreren umiddelbart taler på (Rampton 2006:287), og at parodien således kan bevæge sig på et abstrakt symbolsk plan såvel som på et konkret imitativt. Abdullahis gøre være indlærer kan i dette lys forstås som rettet specifikt mod hans somalilærer litle snarere end mod en uspecificeret og generaliseret indlærer og som sådan som en mulig markering af distance til litle. En sådan afstandtagen ser jeg imidlertid ikke andre tegn på i det empiriske materiale; tværtimod giver Abdullahi både i ord og handling udtryk for, at han sætter pris på litle. Søren Beck-Nielsen præciserer da også, at parodier ikke nødvendigvis er negative; der findes også ‘kærlige parodier’ (Beck-Nielsen 2002:123), som ikke er udtryk for hån, latterliggørelse eller protest, men snarere fungerer som fællesskabs- og sympatitilkendegivelser.

Som andre stiliserede ytringer fremtræder Abdullahis performances af stiliserede indlærerstemmer således som tydeligt double-voiced i bakthinsk forstand. De rummer et møde mellem Abdullahis stemme og ‘den andens’ stemme; det er en citerende og dialogisk praksis, som inviterer publikum til at overveje, hvem der egentlig taler (Beck-Nielsen 2002:111). Ambivalensen gælder ligeledes den stiliserede performances status og funktion i den interaktionelle kontekst. Abdullahis performances af stiliserede indlærerstemmer i 11.6 og 11.7 optræder begge i situationer, som Erving Goffman betegner som “ritually sensitive moments” (Goffman 1981:16); et mønster, som Rampton genfinder i sine undersøgelser af stilisering i pædagogiske kontekster (Rampton 2006). Rampton beskriver således, hvordan brugen af stiliseret tysk særligt optræder i “ritually pregnant moments where classroom order was in question” (Rampton 2006:166), og hvor “heterogenous activities of adolescents ran up against the institutional priorities of teachers” (Rampton 2006:160). Stiliseret tysk er således knyttet til (gen)etablering af orden, regulering af adfærd og forhandling af institutionaliserede roller og optræder typisk i forbindelse med ritualiserede interaktionelle handlinger som undskyldninger, formaninger og irettesættelser. Abdullahis performances af stiliserede indlærerstemmer rummer begge et undskyldende element, men som vi har set, er der tale om en ambivalent undskyldning. Abdullahi siger “I’m sorry mama” og “undskuld”, men oprigtigheden i undskyldningen korrumpes i begge tilfælde af den stiliserede sproglige form, som synes at gøre nar ad undskyldningen. Abdullahis undskyldninger er således på samme tid undskyldende og ikke-undskyldende, og gennem denne tvetydiggørelse positionerer Abdullahi sig endnu en gang både i forlængelse af og i opposition til klasseværelsesdagsordenen.

Blackledge og Creese argumenterer for ikke at forstå performances som Abdullahis som uformidlede udtryk for ikke-deltagelse i undervisningen: “This is very different from non-participation. It is

participation, but on the terms of the students rather than the teacher” (Blackledge & Creese 2010:138). Når Abdullahi i sit svar på lidles irettesættelse i 11.6 leger med ’tjikker’ og ’sjikking’, sker det ikke isoleret fra det officielle pædagogiske fokus, og selvom Abdullahi tilsyneladende primært er engageret i imitationslegen med Faruq, er det ’burjiko’, som hans sprogleg i 11.7 er baseret på. Blackledge og Creese beskriver således ikke eleverne som uengagerede, men derimod som ”both in and out of their learning, accepting and rejecting, engaged and subversive, having it both ways” (Blackledge & Creese 2010:216) – præcis som Abdullahi er det i somalitimerne. I det følgende retter jeg opmærksomheden mod sprogundervisning som pædagogisk ramme for at gøre være indlærer.

INDLÆRERHED SOM EKSPERTISE

Ambivalensen i Abdullahis stiliserede indlærerstemmer gælder ikke mindst de tvetydige signaler, de sender om sproglig ekspertise, og denne ambivalens intensiveres, når den ses i lyset af, at Abdullahi gør være indlærer i en særlig form for pædagogisk arrangement, nemlig modersmålsundervisning i somali, der som modersmålsundervisningen i de øvrige sprog kan opfattes som sprogundervisning.

Sprogundervisning har ifølge Seedhouse et veldefineret og afgrænset ”core institutional goal”, nemlig at læreren lærer eleverne det pågældende sprog (Seedhouse 2004:183); en målrettethed, som afspejles i den traditionelle sprogtilegnelses- og sprogundervisningsterminologi, hvor dette sprog betegnes som ’målsproget’. Det institutionaliserede mål i sprogundervisning kan således forstås som en bevægelse væk fra og ud over indlærersprog. I lyset af denne institutionaliserede målsætning kan Abdullahis performance betragtes som en demonstrativ demonstration of ’indlærerhed’. Med sin gøren være indlærer løfter Abdullahi gængse målforestillinger i sprogundervisning frem, samtidig med at han udfordrer og destabiliserer dem, fordi han gennem demonstrationen af stiliseret ikke-ekspertise netop fremviser sproglig ekspertise. Til Nikolas Couplands liste over definerende træk ved stilisering hører netop, at stilisering er ”reflexive, mannered and knowing” (Coupland 2004:253), og Talmy understreger ligeledes, at anvendelse af ’mock ESL’ må opfattes som et vidnesbyrd om sproglig formåen snarere end som et tegn på sproglig uformåenhed:

”Mock ESL directly indexes the L2 English expertise and interactional competence of the Mock ESL crosser, who in performing the style displays an often expert ability to manipulate L2 resources, as well as an understanding of which linguistic resources can be recruited for these performances”

(Talmy 2010:234, original kursivering)

Jürgen Jaspers beskriver en sproglig praksis blandt unge på et belgisk gymnasium, som de unge – tilsyneladende med reference til illegale indvandrere – selv kalder ’talking Illegal’, og som i Jaspers beskrivelse dækker over, hvordan de unge ”delighted in messing around with incompetent or broken kinds of Dutch” (Jaspers 2011a:1267). Præcis som Abdullahi gør være indlærer ved at bruge stiliseret indlærerdansk, anvender disse unge med marokkansk baggrund stiliserede indlærerhollandske stemmer. Jaspers beskriver denne performance som ”faking incompetence” og understreger, at de unge ved at simulere inkompetence netop signalerer det modsatte: ”[I]f anyone was to be seen as linguistically incompetent, it certainly wasn’t them” (Jaspers 2011a:1269). Med denne forståelse af demonstration af ikke-ekspertise som udtryk for sproglig ekspertise mindskes spændingen mellem Abdullahis dobbeltkategorisering som både læsehest og klassens klovn. Når Abdullahi gøre være indlærer, optræder han i rollen som klassens klovn. Men klovnerollen står ikke i modsætning til den ekspertise, der ligger bag kategoriseringen af Abdullahi som en fagligt og sprogligt dygtig læsehest –

tværtimod trækker Abdullahi i sine performances af indlærerstemmer netop på denne sproglige ekspertise. Når lidle siger om Abdullahi, at han er god til sproget, men tit mangler interessen – hvor den bestemte form i begge tilfælde henviser til somali – gælder det måske nok i snæver forstand for det somaliske sprog i somalitionerne, men samtidig demonstrerer Abdullahi gennem sine performances en sprudlende interesse og stor dygtighed, når det gælder sprog i bredere forstand.

Abdullahis performance af stilerede indlærerstemmer i almindelighed og indlærerdansk i særdeleshed udfordrer desuden en udbredt forståelse af stilisering af indlærerstemmer som et ungdomsfænomen. Jørgensen beskriver den særlige form for stileret performance, som Abdullahis gøren være indlærer er et udtryk for, som det øverste trin i en slags stiliseringstilegneshierarki:

”This mimicry skill is refined during the following years until it also involves the use of stylized immigrant Danish, i.e. stereotyped features which mother tongue speakers of Danish sometimes use to characterize foreignly accented Danish” (Jørgensen 2005:400)

Indlærergørelse fremtræder her som et ungdomsfænomen; som en imitationsevne, der raffineres gennem teenageårene. Rampton er siden gået i rette med en generel tendens til at se ungdom som det selvfølkelige sociale distributionsfelt for stileringspraksisser (Rampton 2011a) og retter i stedet blikket mod sprogbrugere, som er ude over teenagealderen (”post-adolescents and middle-aged”, Rampton 2011a:276). Han konkluderer, at stilisering på tværs af sprog stadig anvendes og kan fungere som ”a valued and quite flexible resource in the repertoire of succesful middle-aged professionals” (Rampton 2011a:288). Med mine analyser af otteårige Abdullahis gøren være indlærer kan jeg i stedet rette blikket mod den modsatte ende af alderskontinuummet og pege på, hvordan stileret indlærergørelse allerede blandt yngre skolebørn kan fungere som en fleksibel stilistisk praksis. Til billedet hører dog, at Abdullahi synes at være en stilistisk *first mover* – det er ikke alle børnene i 1. og 2. klasse, der som ham performer og stilerer, og det er ikke alle børnene, der reagerer på eller forstår hans stilerede performances, og netop modtagelsen har afgørende betydning for, hvor effektiv stiliseringen er. Med Goffmans udtryk: ”No audience, no performance” (Goffman 1974:125).

ABDULLAHI SOM UDFORDRER AF MODERSMÅLSUNDERVISNING

I dette kapitel har jeg rettet blikket mod et enkelt barn i 2. klasse, Abdullahi, og hans sproglige praksis. Vi har set, hvordan Abdullahi principielt giver udtryk for symbolsk investering i somali, men hvordan han i modersmålsundervisningen snarere investerer i at skabe rum for engelsk. Abdullahi anfægter åbent og eksplicit nytteværdien af det somaliske sprog og søger gennem forskellige former for performance at gøre et bredt repertoire af engelsk relevant. Det sker i ordsøgningsskvenser, hvor han udfordrer den gældende forståelse af, hvad der gælder som gyldige undervisningssprog i modersmålsundervisning i somali, og det sker ved at importere engelsksprogede populærkulturelle referencer ind i somaliundervisningen – på standardengelsk, britisk ’posh’, AAE og indisk farvet indlærerengelsk. Herved tematiseres det at lære sprog og kunne sprog, hvilket ligeledes er tilfældet i Abdullahis performances af stilerede indlærerstemmer. Disse performances har jeg analyseret som demonstrative demonstrationer af ikke-ekspertise i en pædagogisk kontekst, hvor det institutionaliserede mål er at udvikle sproglig ekspertise, hvorfor Abdullahis performance af ikke-ekspertise kommer til at fremstå som tydelige demonstrationer af sproglig ekspertise.

I kapitlets indledning beskrev jeg Abdullahi i lyset af tricksterfiguren; en sammensat figur, der besidder

flere stemmer, udfordrer love og regler og bevæger sig på tværs af etablerede grænser. Abdullahis sproglige praksis, som jeg har beskrevet den gennem kapitlet, kan opfattes som en 'tricksterpraksis'. Han investerer symbolsk i somali, men modinvesterer i den konkrete modersmålsundervisning i somali. I stedet befolker han somalitionerne med engelsksprogede stemmer og stiliserede indlærerstemmer, og han vender op og ned på sproglige hierarkier og målforestillinger ved at gøre være indlærer i en pædagogisk kontekst, der sigter mod det modsatte. Kofoed beskriver, hvordan trickerfiguren kan påpege og flytte kulturer (Kofoed 2003:297). Med sine performances påpeger Abdullahi en række af de grundlæggende forestillinger, der knytter sig til modersmålsundervisning, og han skubber til sproglige grænser. Han sætter spørgsmålstejn ved, hvad der gælder som undervisningssprog i modersmålsundervisning i somali; han spørger, hvad der gælder som dansk, engelsk og somali – og som godt dansk, engelsk og somali; og han løfter det at være i gang med at lære sprog og at være en del af sproglige hierarkier frem. Herigennem kan han siges at udfordre den konkrete modersmålsundervisning, men også modersmålsundervisning som sådan. Det gør han gennem sproglige performances, som er ambivalente og grænsesøgende snarere end decideret grænseoverskridende. Som vi har set, er Abdullahis performances dygtigt kalibrede – de går til stregen, men ikke over stregen.

Hvor jeg i dette kapitel har rettet opmærksomheden mod Abdullahis stemme – i en intens baktinsk dialog med andre(s) stemmer – retter jeg i næste kapitel opmærksomheden mod børnenes forældres stemmer, som de kan fremanalyseres af og genlyder gennem børn, lærere og skoleledelses stemmer. Det sker, når jeg i afhandlingens sidste analysekapitel sætter fokus på de mangeartede og modsatrettede investeringer i modersmål og modersmålsundervisning, som kan identificeres på tværs af grupper af aktører – ledelse, lærere, børn og forældre – og på tværs af modersmålsundervisningen i arabisk, dari, pashto og somali.



Mangeartede og modsatrettede investeringer i modersmålsundervisning

I kapitel 5 redegjorde jeg for investering i sprog som en af de ledende teoretiske antagelser, som jeg forstår værditilskrivning til sprog og sproglig praksis i lyset af. Gennem afhandlingens analyser har vi set, hvordan børnene både investerer og modinvesterer i de modersmål og den modersmålsundervisning, som de tages af, men også, hvordan børnene investerer i andre sprog end dem, der gælder som modersmål. I kapitel 9 beskrev jeg, hvordan der finder en særlig værditilskrivning sted til det arabiske sprog i kraft af dets status som religiøst sprog i islam; i kapitel 11 så vi, hvordan Abdullahi pincipielt og symbolsk investerer i somali, men i de konkrete somalitimer snarere søger at skabe rum for engelsk. Sådanne investeringsmønstre har vi begrænset forskningsmæssig indsigt i i en dansk sammenhæng – en naturlig følge af, at den eksisterende forskning i modersmålsundervisning kun i begrænset omfang har interesseret sig for de involverede børn og voksnes perspektiver (jf. kapitel 1). I en sammenlignende undersøgelse af tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige indgår et enkelt udsagn fra et barn, der deltager i modersmålsundervisning på en dansk skole:

”Hvad modersmålsundervisning angår, er eleverne fra denne skole de eneste, der beskriver denne undervisning. En elev fortæller her, at den ikke har haft effekt på ham:

Ja, jeg har læst tyrkisk, men jeg synes ikke, at det hjalp mit danske. Så kom der en ny lærer, og så gad jeg ikke mere” (Mehlbye et al 2011:142, original kursivering)

Udsagnet er enkeltstående og fremtræder uanalyseret. Når jeg læser på tværs af mit empiriske materiale, er der andet og mere at sige om investering i modersmål og modersmålsundervisning, og det er omdrejningspunktet for dette kapitel, hvor jeg undersøger, hvordan skoleledelse, modersmålslærere og børn på Søndervangskolen investerer – og modinvesterer – i modersmålsundervisning. Jeg retter indledningsvis opmærksomheden mod skoleledelsens blik på modersmålsundervisning og fremskriver herefter en flerhed af rationaler for modersmålsundervisning, hvor modersmålsundervisning begrundes som andet og mere end et redskab for børnenes udvikling af sprog- og læsefærdighed på dansk. Herefter retter jeg blikket mod børnenes forældre, hvis stemmer genlyder på tværs af det empiriske materiale. Jeg beskriver børnenes forældre som magtfulde sprogsponsorer med stærke interesser i børnenes udvikling af modersmålet – men omvendt peger jeg også på, hvordan børnene interesserer sig for deres forældres sprog og sprogfærdighed, og hvordan de gennem reflekterede og nuancerede

fortællinger om modersmål og modersmålsundervisning træder i karakter som sprogideologiske aktører. Modersmålsundervisningen fremtræder således som et mødested for mangeartede og indimellem modsatrettede investeringer.

HVAD MÅ VI KALDE DET?

Som vi har set gennem afhandlingen, er den praktiserede modersmålsundervisning på Søndervangskolen et resultat af en række opfindelser på forskellige niveauer. Distinktionen i det nationale curriculum mellem modersmålsundervisning i EU/EØS-sprog og modersmålsundervisning i øvrige sprog følges i Aarhus Kommune op af en skelnen mellem modersmålsundervisning og sprogstøtte på modersmål; en sprogstøtte, der officielt sigter mod at understøtte den dansksproglige udvikling (jf. kapitel 2). Den modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto og somali, som børnene i 2. klasse deltager i, og som jeg har beskrevet gennem afhandlingen, er udtryk for den skolelokale fortolkning af denne sprogstøtte. I skolens dokumenter beskrives denne sprogstøtte som indeholdende fire niveauer:

3.6 Sprogstøtte på modersmål:

Fire niveauer:

1. Den specifikke sprogstøtte, som finder sted i de enkelte klasser.
2. Den rent tolkningsmæssige opgave.
3. Den rent modersmålsbaseret opgave.
4. Den mere opsøgende opgave i forbindelse med opdyrkning af en større form for fortrolighed til forældre – som f.eks. deltagelse i forældreaftener og arrangementer mv. – forestået i samarbejde med skole-hjem vejleder.

(Søndervangskolens Videncenter 2009-2010 – på vej mod en organisatorisk læring:29)

Min opmærksomhed samler sig om niveau 3, 'den rent modersmålsbaserede opgave', som jeg gennem afhandlingen – i overensstemmelse med den udbredte praksis blandt modersmålslærere og børn – systematisk benævner 'modersmålsundervisning' (jf. kapitel 2). I mit interview med skoleledelsen gør Randi og Morten netop forskelle i benævnelsen af modersmålsundervisning relevant:

12.1 Hvad er det nu, du kalder det?

[udskrift af interview]

- 1 Randi: vi må ikke kalde det modersun- >modersmålsundervisning< hvad er
2 det nu du kalder det
- 3 Morten: øh hh nyttiggørelse af modersmålet
- 4 Line: det er simpelthen det det hedder ☺på skemaet☺
- 5 Randi: *a:rh*
- 6 Morten: eh jeg tror vi [kalder det
- 7 Randi: [på skemaet tror jeg vist bare det hedder tyrkisk
8 [og arabisk
- 9 Morten: [ja ja
- 10 Randi: og sådan
- 11 Morten: men det er jo det Bertel Harder han siger
- 12 Line: ☺lige præcis det siger han det har han ikke har noget imod☺
- 13 Randi: nej
- 14 Morten: nej nej
- 15 Line: så hvilke sprog har vi ☺nyttiggørelse i☺
- 16 Morten: pashto og dari og tyrkisk og så [øh
- 17 Line: [og dari og pashto hver for sig
18 ikke også
- 19 Morten: jo jo
- 20 Line: og tyrkisk

21	Morten:	og så somali
22	Randi:	og arabisk

I den metalingvistiske episode optræder tre forskellige termer for det, jeg gennem afhandlingen kalder modersmålsundervisning: 'modersmålsundervisning' (linje 1), 'nyttiggørelse af modersmålet' (linje 3) og 'tyrkisk og arabisk og sådan' (linje 7-10). Der udpeges desuden forskellige aktører, der er virksomme i reguleringen af terminologien: et 'vi', der ligesom 'skemaet' refererer til skolens kollektive praksis, et 'du' (linje 2), der specifikt henviser til Morten, og endelig Mortens reference til 'Bertel Haarder' (linje 11), en navngiven national aktør. Da samtalen finder sted, har undervisningsministeren gennem flere måneder heddet Tina Nedergaard, hvilket imidlertid ikke forhindrer Morten i at hente legitimitet til sin terminologiske linje ved at referere til den tidligere minister.

Når Randi i linje 1 påpeger, at "vi må ikke kalde det modersmålsundervisning", er det formentlig den kommunale distinktion mellem modersmålsundervisning og sprogstøtte på modersmål, hun sigter til. Morten bringer imidlertid ikke den kommunale betegnelse 'sprogstøtte' i spil, men aktiverer i stedet en tredje term, 'nyttiggørelse af modersmålet', som han tilskriver Bertel Haarder. Haarder stod i 2005 som afsender af et læserbrev i *Information*, der indstiftede en distinktion mellem 'modersmålsundervisning' – forstået som et fag, der sigter mod, at eleven lærer modersmålet – og 'nyttiggørelse af modersmålet i folkeskolens fag', der i stedet "har sigte på, at eleven lærer dansk og det faglige indhold i fagene" (Haarder 2005). Den efterfølgende debat resonerer i mit interview med Randi og Morten flere år senere, hvor min egen stemme villigt og aktivt blander sig i den fortsatte dialog om 'nyttiggørelse af modersmålet'. Det kommer til udtryk gennem den smilestemme, som jeg i linje 4 modtager Mortens lancering af termen 'nyttiggørelse af modersmålet' med; et signal om genkendelse, der forstærkes af mit ligeledes smilende udsagn "lige præcis, det siger han, det har han ikke har noget imod" i linje 12, der kvitterer for Mortens eksplicitte reference til Haarder i linje 11. Indforståetheden underbygges af Mortens brug af modalitetsmarkøren 'jo' (linje 11), der følges op af mit 'lige præcis' (linje 12), som igen besvares af Randi og Mortens efterfølgende nej'er (linje 13-14), der bekræfter, at vi alle tre kender Haarders position. Men hvor min konsekvente brug af smilestemme kan høres som et udtryk for ironisk distance, forbliver Randi og Mortens stemmelejer i sammenligning neutrale.

I den metalingvistiske episode mødes en række stemmer: autoritative nationale stemmer, kommunale stemmer, skolelokale stemmer og vores egne stemmer som deltagere i et forskningsinterview. Dialogiciteten vidner om den række af opfindelser, som modersmålsundervisning er udtryk for, og afspejler samtidig den det meningssøgende arbejde, som pågår gennem interviewet. Når Randi siger, at det "vist bare hedder tyrkisk og arabisk og sådan" på skemaet, står det i kontrast til den virkelighed, jeg beskrev i kapitel 8. På skoleskemaet i 2. klasse hedder modersmålsundervisning ikke noget, for det optræder ikke; på aktivitetsskemaet over eftermiddagsaktiviteter er betegnelsen 'modersmål' og således hverken den kommunale betegnelse 'sprogstøtte på modersmål' eller Mortens alternativ 'nyttiggørelse af modersmålet'. Når jeg i interviewene med modersmålslærerne og børnene spørger, hvad de kalder undervisningen, er det da også 'modersmålsundervisning' eller direkte reference til sprogenes navne, der er gennemgående. Hawra siger, at hun kalder det modersmålsundervisning, og at børnene siger arabiskundervisning, mens hun blankt afviser betegnelsen 'sprogstøtte på modersmål': "Nej, det er ikke sprogstøtte, det siger vi ikke". Emal siger, at børnene kalder det modersmålsundervisning eller "bare pashto og dari", mens han selv taler om dariundervisning og

pashtoundervisning. Lidle skelner som den eneste mellem 'modersmålsundervisning' og 'sprogstøtte på modersmål' i henhold til de kommunale retningslinjer og fortæller, at det faktisk hedder 'sprogstøtte på modersmål', men at han bevidst bruger betegnelsen 'modersmålsundervisning' til børnene og deres forældre, fordi det er mere gennemskueligt. For børnene, der går til somali, er det mest interessante ved spørgsmålet ikke umiddelbart betegnelsen, men derimod min udtale. De afviser mit lingvistisk set korrekte dansksproglige glossonym 'somali', som de hører et dårligt forsøg på udtale de lange vokaler i det somaliske glossonym 'soomaali', og erstatter derfor min betegnelse med deres egen danske betegnelse 'somalisk'.

Eksemplerne viser, hvordan der ikke alene kan identificeres en række konkurrerende betegnelser for det, jeg gennem afhandlingen kalder 'modersmålsundervisning', men også sprogideologiske spændinger knyttet til valg af terminologi. Der er gangbare og ikke-gangbare betegnelser, og forskellige betegnelser sender forskellige signaler om indholds- og målforestillinger. Den terminologiske variation afspejler således både den brogethed, som kendetegner modersmålsundervisning som fænomen, og den sprogideologiske fortætning omkring modersmålsundervisning.

EN FLERHED AF RATIONALER

I det enkeltstående elevudsagn i kapitlets indledning giver eleven udtryk for modinvestering i modersmålsundervisning i tyrkisk med henvisning til, at det "ikke hjalp hans danske". Når modersmålsundervisning benævnes og begrebsliggøres som sprogstøtte og nyttiggørelse, fremtræder modersmålsundervisning som en "genvej til dansk" (jf. Haarder 2005) snarere end som en vej til modersmålet. I begge tilfælde aktiveres det, som jeg i kapitel 2 beskrev som et effektrationale, hvor modersmålsundervisningen finder sin begrundelse og berettigelse i demonstreret effekt på de deltagende elevers dansktilegnelse.

Når jeg spørger modersmålslærerne på Søndervangskolen, hvad de tænker som det væsentligste formål for modersmålsundervisningen, fremhæver de ikke særskilt udviklingen af børnenes danske sprog, men peger snarere på en gensidig udvikling af modersmålet og dansk. Hawra forklarer, at børnene "kan forstå bedre, hvis de har begge to"; at lære både arabisk og dansk gør børnene i stand til at sammenligne, at sætte ord på ting og at forklare. Emal lægger vægt på, at børnene "forstår indholdet i begreberne" på begge sprog og arbejder derfor systematisk med oversættelse, og lidle siger, at målet med timerne er, at børnene bliver "bedre i forhold til sproget, både dansk og somalisk". Derfor opfatter han det heller ikke som et problem, når børnene blander sprogene; tværtimod giver det lidle et "billede af, at man prøver, altså på begge sprog, og det er også meningen, at børnene skal være bedre til begge sprog".

For Emal rummer betoningen af gensidig udvikling af modersmålet og dansk ud over et sprogfærdighedsrationale ligeledes en sikkerhedspolitisk dimension. Han fremhæver således, hvordan sprogfærdighed på både dari/pashto og dansk kan spille en afgørende rolle i en spændingsfyldt globaliseret verden:

12.2 Vi har danskere i Afghanistan

[udskrift af interview]

- 1 Emal: verden er meget turbulent nu
- 2 Line: mm hm

3 Emal: og lige nu vi har danskere i Afghanistan
4 Line: ja
5 Emal: hvis de børn lærer dansk og m- eh modersmål
6 Line: mm hm
7 Emal: hvis de engang tager en opgave det er me: get meget nemmere øh
8 under dansk flag [at] udføre den her opgave i stedet for en anden
9 Line: [ja]
10 Emal: det er utroligt nemmere
11 Line: ja det er det
12 Emal: for det første de kender kulturen
13 Line: ja
14 Emal: for det andet det er ikke så farligt
15 Line: nej

I den metalingvistiske episode placerer Emal de børn, der gennem modersmålsundervisning får mulighed for både at lære dari/pashto og dansk, som fremtidige nøglepersoner med særlige forudsætninger for at agere i globale konflikter, hvor de netop i kraft af deres sprogfærdigheder kan operere effektivt og sikkert. Et tilsvarende sikkerhedspolitisk rationale er institutionaliseret i det amerikanske begreb "critical languages", som blev indført med George Bushs *National Security Language Initiative* i 2006. Målet med initiativet er at styrke den nationale sikkerhed gennem udvikling af sprogfærdighed i sprog, der vurderes som sikkerhedspolitisk kritiske, herunder arabisk, russisk og hindi (jf. Shinge 2008). Den danske sprogofficersuddannelse, hvor udbuddet af sprog ændres i takt med den til enhver tid gældende opfattelse af det aktuelle trusselsbillede, kan ses som et dansk pædagogisk arrangement baseret på samme rationale (Erik Gram, personlig kommunikation; se også Kolding 2007).

Ildle placerer ligeledes modersmålsundervisning i en global sammenhæng – ikke med henvisning til sikkerhedspolitik, men af hensyn til udvikling og vedligeholdelse af bæredygtige familierelationer, såvel i den nære familie som i den udvidede familie i en global diaspora:

12.3 Et fælles sprog

[udskrift af interview]

1 Line: hvad synes du at det er vigtigt at prioritere at børnene de øh
2 taler somali at de bliver gode til at lytte og forstå eller læse
3 og skrive (.) hvad vægter du
4 Iidle: altså jeg vægter faktisk at børnene både kunne forstå og kunne
5 udtrykke sig på en ø:h øh altså fornuftig måde
6 Line: ja [ja]
7 Iidle: [det vælger jeg faktisk fordi at jeg ved det godt at en del af
8 familierne har problem med at have et fælles sprog
9 Line: ja ja
10 Iidle: altså både altså forældre og børn
11 Line: ja
12 Iidle: hvor mange tilfælde ved jeg også at forældrene er ikke gode til
13 dansk og børnene er ikke gode til til til modersmål
14 Line: mm hm
15 Iidle: hvor kommunika- kommunikationen er meget begrænset og når de skal
16 når de skal snakke på noget som er vigtigt og noget (.) så jeg
17 vil jeg vil (.) jeg vil hellere at børnene ø:h (.) altså altså
18 skriftlig det er også vigtigt
19 Line: ja [ja]
20 Iidle: [men den gemmer jeg lidt jeg vil hellere at de kunne være
21 bedre til mundtlig og ø:h kunne forstå [også
22 Line: [hja jeg kan godt se at
23 det spiller en væsentlig rolle i forhold til

24 familie[livet og deres
 25 Idle: [ja familien og nogen der kommer på besøg for eksempel fra
 26 andre lande det er også meget vigtigt at de kan kommunikere med
 27 deres familier som bor rundt omkring altså i verden ikke også
 28 Line: ja

Som en uddybning af sit svar på mit spørgsmål om, hvilke sproglige færdigheder han prioriterer i somaliundervisningen, tematiserer lidle sprog og kommunikation på tværs af generationer (linje 8-18) og på tværs af geografisk rum (linje 25-27). Han vægter udvikling af mundtlig sprogfærdighed, fordi han oplever, at kommunikationen mellem forældre og børn i nogle somaliske familier vanskeliggøres af en generationsbetinget skæv fordeling af sprogfærdighed. Mens forældregenerationen kan være udfordret, når det gælder det danske sprog, kan deres børns generation opleve udfordringer i forhold til det somaliske sprog (linje 12-13). Disse skiftende sproglige hierarkier adresserede jeg i kapitel 7, hvor vi så Mehran rette Emals danske udtale, ligesom det omvendte forhold mellem sproglige kompetencer på modersmålet og dansk hos lidle og børnene i somaliteterne indgik i analysen af Abdullahis performance af stilliserede indlærerstemmer i kapitel 11. I denne metalingvistiske episode ser vi, hvordan de skiftende sproglige hierarkier ikke alene knytter sig til modersmålslærer-elev-relationen, men ligeledes kan præge forældre-barn-relationer. Herved aktiveres et nyt rationale, som hverken sigter mod dansktilegnelse eller begrundes sikkerhedspolitisk, men derimod retter sig mod kommunikationen i familien. Det gælder ikke alene i forholdet mellem forældre og børn, men ligeledes for kommunikationen i et bredere somalisktalende fællesskab bestående af somalisktalende familie, venner og bekendte spredt over verden, hvor modersmålet fungerer som familiært og relationelt lingua franca.

Når jeg spørger modersmålslærerne til rationale bag modersmålsundervisning, peger de således på flere og andre begrundelser end modersmålets eventuelle effekt på tilegnelsen af dansk. Disse rationaler går på tværs af modersmålet og dansk, rækker ud over skolens virksomhed og ind i familiesfæren og placerer modersmålsundervisningen i udkanten af Aarhus i en global verden. Når jeg spørger børnene, hvorfor man egentlig skal have arabisk/dari/pashto/somali, giver de ligeledes begrundelser, der på samme tid positionerer dem i en lokal dansk kontekst og forbinder dem til andre nationale kontekster. Som Maiwand med stor selvfølgelighed forklarer i gruppeinterviewet med de øvrige børn, der går til pashto: "Vi er jo født her i Danmark, men vi kommer jo også fra et andet land, så derfor så skal vi også lære vores eget sprog". Med det lokaldeiktiske udtryk 'her i Danmark' etablerer Maiwand det danske som det nære i kontrast til det deiktisk ubestemte og fjernere 'et andet land' med sproget pashto – 'vores sprog' – som det naturlige bindeled. Da han et øjeblik senere uddyber, peger han på forældrenes rolle for denne forbindelse:

12.4 Man skal jo lære sit eget sprog

[udskrift af videooptagelse]

1 Maiwand: man skal jo også lære sit eget sprog
 2 Line: mm hm
 3 Maiwand: for ellers s- så ens forældre vil jo ikke have at man >hvad
 4 hedder det nu< kun taler dansk derhjemme
 5 Line: nej
 6 Maiwand: de vil også have at man lærer øh hvad hedder det nu: øh
 7 [pashto
 8 Line: [ja
 9 Maiwand: så >sagde jeg også< engang så sagde jeg til min mor hvorfor
 10 var jeg ikke født i Afghanistan
 11 Line: hhja ((grinende))

12 Maiwand: så kunne jeg have læret læret nemmere pashto
 13 Line: ☺ja☺
 14 Maiwand: fordi derovre så kan man bare lære det hurtigt for man ha- man
 15 hører jo ikke noget dansk ord
 16 Line: nej
 17 Maiwand: derovre der læ- der går man bare i skole og så hører man det

Af den metalingvistiske episode fremgår det, at forældrene spiller en væsentlig rolle i etableringen af den indlysende nødvendighed af at lære modersmålet. Maiwand gentager først erklæringen om, at man skal lære sit eget sprog, forstærket gennem det emfatiske tryk på 'skal' og modalitetsmarkøren 'jo' (linje 1), og herefter præsenterer han forældrene som belæg: Ens forældre vil jo ikke have, at man kun taler dansk hjemme; de vil, at man også lærer pashto (linje 3 og 5). Projektet 'at lære pashto' er omdrejningspunktet for den efterfølgende konstruktion af en forestillet verden, hvor Maiwand spøgefuldt placerer sig selv i Afghanistan, hvor pashtotilegnelsesprojektet ville have været nemmere at realisere (linje 9-17). Med konstruktionen af denne forestillede verden demonstrerer Maiwand såvel indsigt i vilkår for sprogtilegnelse som evne til at relativere denne indsigt; hvad der gælder som relevante sprog at lære, og hvor nemt det umiddelbart er at lære dem, er således ikke på forhånd givet, men afhænger blandt andet af, hvor man befinder sig i verden, og hvordan man møder sproget i de sociale fællesskaber, man indgår i.

I den metalingvistiske episode tildeler Maiwand forældre en særlig plads, både når det gælder forældre i almindelighed ('ens forældre', linje 3) og hans mor i særdeleshed (linje 9), og herved understreger han forældrenes betydning for børnenes investering i modersmål og modersmålsundervisning. Denne betydning retter jeg blikket mod i det følgende.

ET ØNSKE FRA FORÆLDRENE

Maiwands revoicing af forældrenes investering i børnenes tilegnelse af modersmålet er ikke et enkeltstående eksempel; tværtimod genlyder forældrenes stemmer på tværs af det empiriske materiale. Det gælder i interviewmaterialet, hvor både skoleledelse, modersmålslærere og børn systematisk tematiserer forældrenes ønske om, at børnene udvikler modersmålet og får modersmålsundervisning, og det genfindes i den praktiserede modersmålsundervisning, hvor børnenes forældres stemmer ligeledes er nærværende. Da jeg i gruppeinterviewet med de somaliske børn spørger, hvorfor man overhovedet skal have somali, peger børnene præcis som Maiwand på forældrene:

12.5 Vores forældre vil gerne have, at vi lærer vores sprog [udskrift af videooptagelse]

1 Line: jeg skal lige høre hvorfor skal man overhovedet have somali
 2 Ayaan: fordi [så vi kan lære
 3 Faruq: [vores forældre vil gerne have at vi lærer vores sprog
 4 Khalida: så lærer vi vores modersmål så vi bliver meget bedre til
 5 at forklare
 6 Faruq: vores forældre bliver irriterede over vores derhjemme at vi taler
 7 dansk
 8 Khalida: ja
 9 Faruq: de vil gerne have at vi skal tale somalisk
 10 Line: at I skal tale somalisk ja
 11 Ayaan: min mor vil godt have at jeg skal tale dansk herovre og
 12 somalisk derhjemme
 13 Iman: °også mig synes jeg°

Faruq nævner i linje 3 forældrenes ønske om, at ”vi lærer vores sprog” som den primære begrundelse for hans deltagelse i modersmålsundervisningen i somali, og han forklarer efterfølgende, at forældrene også ønsker, at børnene bruger sproget hjemme – ellers kan forældrene blive irriterede (linje 6-7). Ayaan nuancerer og siger, at hendes mor gerne vil, at hun taler somali i hjemmet (”derhjemme”) og dansk i skolen (”herovre”) (linje 11-12); en sproglig arbejdsdeling, som Iman tilslutter sig (linje 13). Dette billede svarer til det, Maiwand tegnede i 12.4, hvor han understregede, at man ikke *kun* skal tale dansk hjemme, men også lære pashto. Modersmålet tilskrives således stor betydning i relationen mellem forældre og børn, og modersmålet fylder i relationerne mellem forældre og børn. Forældrene investerer stærkt i børnenes tilegnelse af modersmål, og det fremstår som vigtigt for forældrene, at børnene selv investerer i modersmålet.

I mine interviews med modersmålslærerne er der da også gentagne referencer til børnenes forældre. Hawra siger, at forældrene ”har stor interesse i, at deres børn skal lære arabisk” og fortæller om en pige, der ikke selv vil være med i modersmålsundervisningen, men hvis mor ringer til Hawra og siger ”ved du hvad, du skal tage hende med alligevel”. Emal siger samstemmende, at ”forældrene er meget begejstrede for, at deres børn lærer modersmål” og fortæller, at forældrene i sin tid lagde stort pres på skoleledelsen for at få oprettet modersmålsundervisning. Det billede bekræftes i mit interview med skoleledelsen, hvor Morten taler om ”de signaler, forældrene sender” og henviser til et øget pres fra forældrenes side som baggrund for skolens oprettelse af modersmålsundervisning:

12.6 Et egentlig øget pres

[udskrift af interview]

1 Morten: grunden til at det egentlig også kom var et egentlig øget pres
 2 Randi: mm mh
 3 Morten: på at vores børn de ønsker de her t- eller vi vil gerne for vores
 4 børn have en bevarelse af sproget og en bevarelse [af nogle af de
 5 Randi: [m:: mh
 6 Morten: ting der knytter sig til sprog i forhold til kultur og så videre
 7 og jeg ser egentlig også en form for for aner[kendelse
 8 Line: [klart
 9 Morten: at vi som skole anerkender [det kulturelle bagland]
 10 Randi: [·hja °helt sikkert°]
 11 Morten: i forhold til at vi så også egentlig opretter det
 12 Line: ja
 13 Morten: og generelt set jamen så er der stor tilfredshed fra forældrene
 14 med at vi kører det

I den metalingvistiske episode revoicer Morten forældrenes stemmer, da han fortæller, hvordan forældrene over for ledelsen har fremført et ønske om ”en bevarelse af sproget og nogle af de ting, der knytter sig til sprog i form af kultur og så videre” (linje 3-4, 6) – en revoicing, der indledningsvis placerer børnene selv som dem, der ønsker sprogbevarelsen, men herefter ændres til, at forældrene ønsker den på deres børns vegne: ”Vi vil gerne for vores børn have en bevarelse af sproget”. Randi bakker aktivt op om Mortens udsagn (linje 5, 10), og i en artikel på den lokale bydelsportal et par år senere henviser Randi selv til børnenes forældre som det primære argument for at udbyde modersmålsundervisning (jf. Toft 2012). Artikel er baseret på et interview med Randi og konkluderer, at ”[n]år Søndervangskolen stadig holder fast i den klassiske modersmålsundervisning, så er det at imødekomme forældrenes ønsker” (Toft 2012). I artiklen skelnes der mellem ’klassisk modersmålsundervisning’ og ’sprogstøtte i den almindelige undervisning’; et skel, der svarer til de niveauer, vi tidligere i kapitlet så navngivet som ’3. den rent modersmålsbaserede opgave’ og ’1. den specifikke sprogstøtte, som finder sted i de enkelte

klasser'. Om forholdet mellem de to udtaler Randi i artiklen:

”Det er ikke noget, der tyder på at undervisningen i modersmål, i den klassiske forstand, har betydning for børnenes faglige resultater. Det har sprogstøtten på modersmålet i klassen, derimod. Når vi stadig tilbyder modersmålsundervisningen, så er det dels fordi vi har muligheden, qua den længere skoledag, og dels fordi det har været et ønske fra forældrene” (Toft 2012)

I udsagnet foretager Randi en markant afvisning af effektrationalet for modersmålsundervisning. Når der er modersmålsundervisning på skolen, er det således ikke primært, fordi den forventes at have effekt på børnenes faglige resultater, men fordi det er en mulighed i kraft af Søndervangskolens status som heldagsskole, og ikke mindst fordi børnenes forældre har ytret ønske herom. I mit interview med skoleledelsen uddyber Morten og Randi, hvad det er for et ønske, forældrene formulerer. Morten beskriver modersmålsundervisningen som sprogundervisning snarere end lektiehjælp, fordi ”det er det, der har været et ønske fra forældrene: Hvordan bliver mit barn dygtigere til pashto fx og til dari. Hvordan sørger vi for, at de får lært tegn, sprog, og hvordan ser det ud?”. Forældrenes ønske om modersmålsundervisning beskrives af Morten og Randi som forankret i en bekymring, der særligt gør sig gældende de første år i skolen. Randi fortæller, hvordan der ”efter femte klasse kommer en naturlig tryghed hos forældrene: Mit barn kan godt stadig tale arabisk. Bekymringen gælder mere de små”, og denne udvikling fremhæves som en af grundene til, at modersmålsundervisningen på Søndervangskolen er begrænset til at omfatte børn i 0.-5. klasse.

FORÆLDRENES STEMME SOM AUTORITATIV DISKURS

Børnenes forældre fremstår således som stærke investorer, både når det gælder børnenes udvikling af modersmålet, og når det gælder skolens modersmålsundervisning. I redegørelsen for investering i kapitel 5 introducerede jeg begrebet *literacysponsor*, som Deborah Brandt forstår som konkrete eller abstrakte aktører, der på forskellig vis regulerer andres adgang til og omgang med literacy. Med inspiration fra denne begrebsliggørelse kan børnenes forældre forstås som magtfulde *sprogssponsor*, der investerer kraftigt i børnenes tilegnelse af modersmålet og derfor i skolens modersmålsundervisning og i deres børns investering heri. Som stærke sprogssponsor kan forældrenes stemmer med Bakhtin beskrives som *authoritative discourse* (Bakhtin 1981:342ff), på dansk oversat til *det autoritære ord* (Bakhtin 2003:166ff). Bakhtin beskriver det autoritære ord som ”det religiøse, det politiske, det moralske, faderens, de voksnes, lærernes ord” (Bakhtin 2003:166); det ”vokser uløseligt sammen med autoriteten” (Bakhtin 2003:168), og det ”fordrer anerkendelse og tilegnelse af os” (Bakhtin 2003:167). Som autoritativ diskurs eller autoritære ord genlyder forældrenes stemmer på tværs af det empiriske materiale, og som sådan kan forældrenes stemmer aktiveres som underbygning og belæg – til støtte for særdeles forskellige projekter og hensigter.

Et eksempel på, hvordan forældrenes autoritet gøres relevant, finder vi i den metalingvistiske episode herunder, hvor lidle henviser til børnenes forældres vurdering som underbygning af hans egen vurdering. Episoden stammer fra mit interview med lidle og optræder, da jeg beder ham vurdere børnenes sproglige niveau i somali:

12.7 Det siger forældrene også

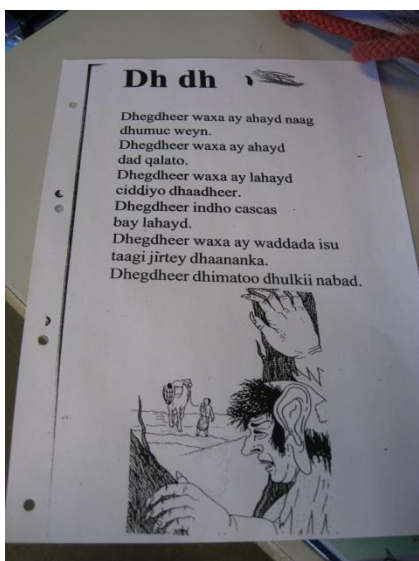
[udskrift af interview]

1 Line: hvordan synes du børnenes sproglige niveau er ø:h i somali
2 (.) er de:t øh?

3 Idle: det er ikke tilfredsstillende
 4 Line: nej?
 5 Idle: det er for lav
 6 Line: *ja*
 7 Idle: ja (.) og det siger det siger de forældrene også
 8 Line: ja

I linje 3 gør lidle opmærksom på, at han ikke finder børnenes generelle sproglige niveau tilfredsstillende; det er for lavt (linje 5). Styrken i den negative vurdering forstærkes af det emfatiske tryk på 'ikke' og 'lav' og tilføres yderligere epistemisk autoritet ved at henvise til, at børnenes forældres vurdering er samstemmende: Det siger forældrene også (linje 7). Som børnenes forældre har de naturligt et indgående kendskab til børnene, og kombineret med deres indsigt i det somaliske sprog repræsenterer forældrene troværdige og autoritative vidner, når det gælder vurderingen af børnenes somalifærdigheder, og denne autoritet gør lidle relevant i interviewet.

Forældrenes stemmer er ligeledes nærværende i den praktiserede modersmålsundervisning. Dette nærvær tager indimellem form af fysisk tilstedeværelse, når en mor eller far stikker hovedet ind for at give en besked til deres børn eller kommer på decideret gæstevist. Det sker for Abdi fra 1. classes far, som en eftermiddag banker på døren midt i somalitimen. Da han kommer ind, giver lidle hånden og hilser på ham, udstøder Abdi et begejstret udbrud og løber op og giver sin far et kram. Faren følger med Abdi til hans plads ved den ene ende af fællesbordet, nikker og smiler til mig, siger "hej" til Abdis sidekammerat Anas og tager plads ved siden af Anas, hvorefter somalitimen fortsætter.



Dagens læsetekst om Dhegdheer

Holdet arbejder med en kort somalisk læsetekst om den menneskeædende heksefigur Dhegdheer, og Abdis far følger opmærksomt med i lidle og børnenes samtale om teksten. Han kommenterer samtalens forløb og indhold gennem smil, små grin og forskellige former for anerkendende gestik og mimik, og hans stemme indgår ligeledes mere aktivt i dialogen. Det sker, når Abdis far formanende siger "af-soomaali" (på somali) til Abdi eller andre børn, når de taler dansk, ligesom det former sig som spørgsmål og kommentarer til lidle. Abdis far spørger på somali lidle, om børnene kan læse teksten højt på somali; et forslag, som lidle straks accepterer og sætter i værk. lidle giver Abdis far en tekst, og Abdis far roser med nik, smil og anerkendende småkommentarer først Ayaan og herefter Khalidas oplæsning.

Da Abdi overtager oplæsningen, bliver Abdis fars smil endnu bredere, mens Abdi forsigtigt og søgende, men relativt flydende læser op fra den somaliske tekst. Abdis far retter udtalen af et enkelt ord og kvitterer for Abdis oplæsning med anerkendende smil til både Abdi og Iidle. I denne episode finder Abdis fars investering i Abdis investering i somali både sproglige og kropslige udtryk, og Abdis far fremtræder tydeligt som sprogsponsor.

Men også uden fysisk og konkret tilstedeværelse af forældrene kan deres stemmer være nærværende i modersmålsundervisningen. Det fremgår af den metalingvistiske episode herunder, som stammer fra slutningen af den lettere turbulente somalitime, som stod centralt i analyserne af Abdullahis performances i kapitel 11. Dagens timer er næsten slut; der er ryddet op, stolene er sat op, og børnene har taget deres skoletasker på ryggen. Iidle samler nu børnene rundt om fællesbordet og siger på dansk, at han skal fortælle noget, og på somali opridses han en række retningslinjer for somalitimerne: Børnene skal komme til timerne, de skal komme til tiden, de skal have deres ting med, og de skal arbejde koncentreret. Herefter bevæger Iidle sig til en opbyggelig snak om, hvorfor det er vigtigt at lære somali – og ikke mindst hvad der sker, hvis børnene ikke viser den passende interesse for somali:

12.8 "De her børn har ikke ordentlig lyst til at lære somali"		[udskrift af videooptagelse]
1	Iidle:	fiiri (.) qofkasta waa in uu buugtiisa soo qaato maxaayee ey
2		soomaaliga idinka ayey dan idinkugu jirtaa maha
3	说	se her (.) hver person tager sin bog med fordi det er jer der
4		skal have noget ud af det ikke
5	Ayaan:	ja
6	Iidle:	idinka ayey dan idinkugu jirtaa (.) inaad soomaaliga barataan
7	说	det er jer der skal have noget ud af det (.) for at lære det
8		somaliske sprog
9	Ayaan:	soomaaliga aniga guriga ayaan ku bartaa
10		jeg lærer somali hjemme
11	Iidle:	soomaaliga inaad barataan faaiido weyn ayaa idinkugu jirtaa
12	说	det er en stor fordel for jer at lære det somaliske sprog
13		aniqa marabo in ann maalinkasta idinku qeyliyo oo maalinkasta
14		aan isdaba orodno
15	说	jeg har ikke lyst til at skælde ud på jer hver dag og løbe rundt
16		efter jer hver dag
17		yacnii qofkasta waxaa labaa in uu yiraado aniga soomaliga waa
18		rabaa (.) aniga soomaaliga wa rabaa
19	说	altså hver af jer skal sige til sig selv jeg har lyst til at lære
20		det somaliske sprog (.) jeg har lyst til at lære somali
21	Abdi:	aniqa <u>XITAA</u> rabaa
22		jeg <u>HAR</u> også lyst til at lære
23	Iidle:	aniqa haddii kale walidkiin ayaan usheegaa (.) waxaan dhahayaa
24		(.) caruurtann marabaan iney soomaaliga barataan si ficcaan
25	说	ellers vil jeg sige til jeres forældre (.) det jeg vil sige til
26		dem er (.) de her børn har ikke ordentlig lyst til at lære somali
27		laa soo hadla walidkiin baa idinla soo hadlaayo
28	说	jeg vil sige til jeres forældre at de skal snakke med jer
29	Iidle:	og det gælder jer alle sammen (.) også dem der er ikke til stede
30		nu ((lader blikket vandre rundt ved bordet))
31	Abdullahi:	((laver fløjtelyd))

På somali fastslår Iidle, at børnene hver især må sørge for at tage deres bøger med, da det jo er dem, der skal lære somali og således "have noget ud af" somalitimerne (linje 1-2, 6). Det bekræfter Ayaan

først med et dansk ”ja” (linje 5), men indvender herefter på somali, at hun lærer somali derhjemme (linje 9); en indvending, som lidle ikke umiddelbart adresserer. Han fortsætter i stedet den opbyggelige tale og påpeger, at det er en stor fordel for børnene at lære somali (linje 11), og da han ikke bryder sig om at skælde ud og løbe rundt efter dem (linje 13-14), må de ændre deres indstilling: De må sige til sig selv, at de har lyst til at lære somali (linje 17-18). Hvor Ayaan med sin indvending synes at påpege, at hun allerede lærer somali hjemme og derfor ikke har brug for også at lære somali i skolen, protesterer Abdi i stedet mod at blive gjort til en del af lidles gruppebeskrivelse af børn, der ikke har lyst til at lære somali og fastslår, at han *har* lyst til at lære (linje 21). Det interessante er ikke i denne forbindelse børnenes modsatrettede indvendinger, men snarere lidles påkaldelse af børnenes forældre. lidle aktiverer i linje 23-24 og linje 27 børnenes forældres autoritet i en trussel om, hvad der sker, hvis børnene ikke ændrer indstilling: lidle vil sige til børnenes forældre, at ”de her børn har ikke ordentlig lyst til at lære somali” og bede forældrene tale med børnene om det. Han skifter til dansk og fastslår, at det gælder dem alle, og lader symbolsk blikket vandre fra barn til barn (linje 29-30). Denne trussel modtages af Abdullahi med en fløjtende lyd (linje 31), som kan høres som et faresignal, der enten afspejler eller ironiserer over alvoren i lidles trussel – eller gør begge dele samtidig i en double-voiced metakommentar til forældre, modersmål og modersmålsundervisning.

Forældrene udgør således en autoritet, der kan mobiliseres for at give vurderinger og trusler knyttet til modersmålsundervisningen tyngde og kraft. Det gælder imidlertid ikke kun for modersmålslærerne; forældrenes autoritet kan ligeledes påkalde af børnene. Hvor vi i 12.8 så lidle påkalde forældrene i en appel til børnene om at investere i somalitime, kan forældrene også aktiveres af børnene med den modsatte hensigt: At få autorisation til modinvestering i somalitime. Det kommer til udtryk, når Abdullahi i en somalitime demonstrativt siger til lidle: ”Jeg siger til min mor, at jeg ikke gider gå til somalisk”; et udsagn, som ligeledes udgør kernen i Faruqs gentagne demonstrationer af modinvestering i somalitime. Et eksempel på en sådan demonstration optræder i den metalingvistiske episode herunder, som stammer fra starten af en somalitime:

12.9 Jeg siger til min mor, at jeg ikke gider

[fra feltnoter]

Det er tid til somali, men det er kun Anas og Abdi fra 1. klasse, der er dukket op i somalilokalet, og vi venter sammen på de andre. Anas og Abdi sætter sig ved computeren i et hjørne af lokalet og leder efter et spil. Kort efter kan man høre lidles stemme på gangen, og han kommer ind sammen med Faruq. lidle ser sig omkring og spørger, hvor de andre er henne, og Faruq siger, at han ikke tror, de kommer, men lidle forsikrer ham om, at de er på vej. lidle spørger Faruq, hvor hans taske er, og Faruq svarer med klynkende stemme, at han ikke gider hente den. Før lidle forlader lokalet for at finde de øvrige børn, der skal til somali, beder han på somali de tre drenge tage plads ved fællesbordet. Faruq går hen til bordet, tager en stol ned, slår hårdt i stoleryggen med den ene hånd og fortsætter med klynkende stemme: ”Jeg gider ikke lave somali”. Han sætter sig og fortsætter i samme klynkende tonefald: ”Jeg gider ikke. Jeg siger til min mor, at jeg ikke gider gå her til somalisk mere”. Abdi går hen til ham og ser spørgende på ham, og Faruq klynker videre: ”Jeg er træt. Jeg gider ikke gå til somalisk mere”. Abdi fortsætter forbi Faruq og stiller sig ved en reol bag ham. Abdi knipser til et ark, der hænger fra en hylde, retter blikket mod Faruq og siger med fast stemme: ”Men det skal du”. Faruq mumler et lavt ”ja”, mens han ser ned i bordet. Et øjeblik efter retter han sig op og spørger i sit sædvanlige tonefald Abdi og Anas, hvad de skal lave om onsdagen, hvorefter en engageret samtale om værksted og teater udspiller sig mellem de tre drenge.

Faruqs demonstration af modinvestering er en genkommende og kendt praksis. Da lidle lidt senere vender tilbage til lokalet, og Faruq klynkende gentager, at han siger til sin mor, at han ikke vil komme til somalisk mere, svarer lidle med et sukkende "du brokker dig altid" og indskriver herved denne demonstration af modinvestering i en serie af tilsvarende demonstrationer. Faruqs demonstrationer af modinvestering indeholder en række faste elementer, som også indgår i 12.9. Det drejer sig om sproglige ressourcer i form af et negativt 'gider ikke'-format og en særlig prosodisk kontur, som Emmanuel Schegloff betegner som "whining delivery" eller "whining voice"(Schegloff 2005:468), der blandt andet er karakteriseret ved høj pitch og aspiration. Til Faruqs klynkestemme hører desuden negativt stemt kropssprog i form af surmulende gestik, små slag og spark, nedslået blik og korslagte arme og endelig påkaldelsen af forældreautoritet i form af "min mor". I denne episode har lidle forladt lokalet for at hente flere børn og er derfor ikke til stede til at forholde sig til Faruqs klynkende demonstration af modinvestering. Den rolle påtager Abdi sig imidlertid, og det bliver ham, der afviser Faruqs klynk og på vegne af forældregenerationen etablerer uomgængeligheden af Faruqs deltagelse i somaliteterne gennem det autoritative udsagn "men det skal du", forstærket af det adversative 'men' og det emfatiske tryk på 'skal'. Det accepterer Faruq med et mumlende "ja", hvorefter han tilsyneladende resignerer og indleder en samtale om værksted, teater og andre onsdagsaktiviteter.

I sin demonstration af modinvestering aktiverer Faruq sin mors specifikke forældreautoritet, præcis som vi så lidle aktivere en generaliseret forældreautoritet i 12.8. Men hvor lidle appellerer til forældrene som autoriteter, der kan tilskynde børnene til at investere i somaliteterne, appellerer Abdullahi og Faruq til deres mødre som autoriteter, der kan autorisere deres modinvestering i modersmålsundervisningen. Med denne dobbelttrede tilskrivning af autoritet til forældrene understreges den centrale betydning, som børnenes forældre har i forbindelse med modersmålsundervisningen. Forældrene fremstår som magtfulde aktører med stærke interesser i børnenes udvikling af sproglige kompetencer på modersmålet og derfor i det pædagogiske rum i skolen, der tager sigte herpå, nemlig modersmålsundervisningen. Forældrenes stemme har afgørende betydning for, at modersmålsundervisningen oprettes, de til- og framelder deres børn modersmålsundervisningen i samråd med modersmålslærerne, og de fungerer som gatekeepere, der er med til at regulere børnenes adgang til modersmålsundervisningen. Forældrene står således centralt i den proces, hvorigennem kategorien 'modersmål' tager sine børn på Søndervangskolen, og de udgør en væsentlig del af den skolelokale opfindelse af modersmålsundervisning. Den praktiserede modersmålsundervisning fungerer i vid udstrækning på baggrund af en abstrakt, men stærk kontrakt mellem modersmålslærere, forældre og børn, og i kraft af denne kontrakt adskiller modersmålsundervisningen sig endnu engang fra såvel den øvrige sprogundervisning i dansk og engelsk som fra de andre eftermiddagsaktiviteter.

BØRNEENES INVESTERING I FORÆLDRENE SPROG

Børnenes forældre fremstår som stærke sprogsponsorer, der investerer intenst i børnenes tilegnelse af modersmålet og i modersmålsundervisningen. Men det omvendte gør sig også gældende: Børnene interesserer sig ligeledes for deres forældres sprogtilegnelse og sproglige færdigheder. Det kommer til udtryk i den metalingvistiske episode herunder, der stammer fra gruppeinterviewet med børnene, der går til somali, og følger efter snakken om, at forældrene gerne vil, at børnene lærer deres sprog (12.5). På Ayaans initiativ forskydes opmærksomheden i denne metalingvistiske episode fra forældrenes ønsker til børnenes sprogvalg og sprogbrug til børnenes vurdering af forældrenes sprogfærdighed på

henholdsvis dansk og somali:

12.10 Flydende eller stammende?

[udskrift af videooptagelse]

- 1 Ayaan: min mor hun siger hvad bety:der det hvad betyder det >fordi min
2 far han kan< flydende: dansk [men det kan min mor ikke så godt
3 Line: [mja
4 Ayaan: min mor hun kan ikke så meget dansk hun stammer og
5 [hun] kan ikke sådan hun siger det ikke rigtig rigtigt
6 Line: [ja]
7 Khalida: min mor stammer lidt (.) når hun taler dansk men ikke somalisk
8 Line: *nej*
9 Khalida: hun er flydende somalisk
10 Line: .hja
11 Ayaan: også min mor
12 Iman: også min mor
13 Line: ☺ja☺
14 Khalida: også min far [han er flydende] til somalisk
15 Line: [hvad synes I]
16 er det vigtigt at blive god [til somalisk]
17 Khalida: [han stammer ikke] jo han stammer en
18 lille smule på dansk
19 Line: mm mh ((nikker til Khalida))
20 Ayaan: min far han stammer meget i dansk
21 Iman: °det gør min far sådan lidt°
22 Line: .hja

Gennem den metalingvistiske episode gør børnenes deres forældres sprogfærdighed til genstand for vurdering. Og præcis som vi i kapitel 11 så, hvordan der i interviewet med lidle stod kategorier parate til at gribe børnenes sprogfærdighed og forhold til somali, står der også for børnene kategorier parate til at kategorisere deres forældres sproglige kompetencer. Mens lidles fortællinger om børnenes somali primært udfoldede sig omkring en interesseakse (Ayaan viser interessen, Abdullahi magter ikke at vise interessen), bevæger børnenes kategoriseringer af deres forældres sprogfærdighed snarere langs et stammende-flydende-kontinuum, der involverer både somali og dansk. Kategoriseringen 'flydende' fremstår som det efterstræbelsesværdige, uanset om der er tale om somali eller dansk; Ayaans far "kan flydende dansk" (linje 2), Khalidas mor "er flydende somalisk" (linje 9). Den mindre attraktive modsætning forbindes med at stamme; Ayaans mor "stammer", Khalidas mor "stammer lidt, når hun taler dansk". Mens det flydende ikke uddybes yderligere, fremgår det, at det stammende knytter sig til ringe kvalitet ("kan ikke så godt"), ringe kvantitet ("ikke så meget"), lav grad af korrekthed ("ikke rigtig rigtigt") og usikkerhed i forhold til betydning ("hvad betyder det"). Det stammende kan desuden gradbøjes; Khalidas far "stammer en lille smule", Imans far stammer "sådan lidt", og Ayaans far "stammer meget". Børnenes forståelse af at stamme er ikke i direkte overensstemmelse med en logopædisk definition, hvor stammen forstås som en talelidelse, der er "kendetegnet ved, at talen afbrydes af ufrivillige stavelses- eller delordsgentagelser, forlængelser af lyde, eller hørbare eller lydløse blokeringer" (Knudsen 2013:5). Til gengæld synes børnenes stammende-flydende-kontinuum at lægge sig tæt op ad en andetsprogspædagogisk distinktion, som Karen Lund slagordsagtigt har formuleret som "vi vil hverken det flydende forkerte eller det hakkende korrekte" – netop med tanke på voksne med dansk som andetsprog (fx Lund 2009:155). Det interessante er i denne forbindelse ikke børnenes forståelse af stammen, men snarere det, at børnene spontant og villigt gør deres forældres sprogfærdighed til genstand for vurdering.

Vurderingerne er ikke entydige og statiske og heller ikke nødvendigvis konsekvente. Ayaan siger i starten af episoden, at hendes far kan flydende dansk (linje 2), men konkluderer i slutningen af episoden, at han stammer meget i dansk (linje 20). Der tegner sig dog et samlet billede af, at de største sproglige udfordringer for forældrene efter børnenes vurdering knytter sig til det danske sprog, mens det omvendte gør sig gældende for børnene selv. Om dansk siger Ayaan eksempelvis i interviewet ”det kan jeg godt meget af”; men somali kan hun ikke så meget af – ”mor og far og sådan noget og bandeord”. Med børnenes vurdering af deres forældres sprogfærdigheder på somali og dansk føjes nye forståelseslag til billedet af skiftende sproglige hierarkier på tværs af generationer og relationer. Børnene bekræfter med deres vurderinger det billede, som vi i 12.3 så lidle tegne af en voksengeneration, der – uanset om der er tale om modersmålslærere eller forældre – kan opleve udfordringer i forhold til dansk, mens børnene snarere er udfordrede, når det gælder somali. Børnenes vurderinger af forældrenes sprog peger på, at børnene er bevidste om og optagede af disse komplekse sproglige hierarkier, præcis som det viser sig, når Mehran retter Emals danske udtale (jf. kapitel 7), og når Abdullahi gør være indlærer i somalitimerne (jf. kapitel 11). Det er ikke alene børnenes forældre, der fungerer som sprogsponsorer og investerer stærkt i børnenes sprogtilenelse; børnene i 2. klasse fremstår ligeledes som sprogideologiske aktører med indsigt i og ambitioner for både deres egne og deres forældres investeringer i sprog.

MODERSMÅLSUNDERVISNING SOM MODSÆTNINGSFULDT RUM

Det kommer ligeledes til udtryk, når børnene forholder sig til modersmålsundervisningen. I interviewet med de somaliske børn spørger jeg, hvad de andre i klassen laver, mens de har somali. Ayaan siger, at de ”bare har aktiviteter”, og efter en snak om disse aktiviteter fortsætter Faruq og siger, at ”der er nogen børn, der er så heldige, at de ikke har det der sprog”. Fra denne vurdering tager en nuanceret både-og-fortælling om modersmålsundervisning form i et interaktionelt samarbejde mellem børnene:

12.11 På en måde heldige, på en måde uheldige

[udskrift af videooptagelse]

1 Khalida: det er fordi jeg synes bare sådan der at de andre i klassen som der
2 ikke har sådan sprog de er meget he:ldige for eksempel Nabila [og]
3 Line: [ja]
4 Khalida: og for eksempel Souad [og] sådan nogen
5 Line: [ja]
6 Ayaan: og Raoul
7 Line: ja hvorfor er det heldigt
8 Khalida: fordi der er ingen sådan m- (.) lærere som der kan have dem
9 Line: mm ja det er rigtigt
10 Khalida: lærere som der kan have dem til denses modersmål
11 Faruq: men de er ikke (.) og de (.) på en måde er de heldige og på en
12 måde er de ikke heldige
13 Line: nej hvorfor synes du at måske de ikke er heldige
14 Faruq: fordi at de ikke lærer sprog ordentlig
15 Line: ja ·hja
16 Faruq: og de er heldige fordi de kan bare lege
17 Line: ☺ja☺
18 Khalida: jeg synes bare også lidt
19 Line: mm?
20 Khalida: jeg synes bare at de er heldige at de ikke er så heldige fordi
21 de lærer jo heller ikke deres sprog så me:get
22 Line: nej
23 Ayaan: nej det er også det jeg siger de bliver sådan der lidt (.)
24 [ukloge

25 Khalida: [på en måde ikke sådan der lidt tankeløse på en måde
 26 Ayaan: °det synes jeg også tankeløs°
 27 Line: ja okay
 28 Khalida: i stedet for uklog
 29 Ayaan: okay

Khalida kobler sig indledningsvis på Faruqs vurdering af, at dem i klassen, som ”ikke har sådan sprog” er heldige (linje 1-2). Som eksempler på medlemmer af denne kategori nævner hun Nabila og Souad, og Ayaan tilføjer Raoul (linje 4); alle tre børn, der ikke tages af nogen af de modersmål, der er modersmålsundervisning i (jf. kapitel 8). Med mine opmuntrende ja’er i linje 3 og 5 viser jeg min genkendelse af kategorien, før jeg i linje 7 beder om en uddybelse af vurderingen. Khalida svarer i stedet linje 8 og 10 med en forklaring: De har ikke sprog, fordi der ikke er nogen lærere på skolen, der kan undervise dem i deres modersmål. Herefter starter Faruq på en nuancering af vurderingen. Med ultrakorte pauser, der vidner om, hvordan han tænker sit argument frem, siger han, at ”på en måde er de heldige, og på en måde er de ikke heldige” (linje 11-12). Det uddybes efterfølgende: De er heldige, fordi de kan lege i stedet for at gå til modersmålsundervisning (linje 16), men uheldige ”fordi at de ikke lærer sprog ordentlig” (linje 14). De heldige børn er således ikke entydigt heldige; det er heldigt for dem her og nu, at de kan deltage i andre eftermiddagsaktiviteter end modersmålsundervisning, men det er samtidig uheldigt, fordi det ikke at deltage i modersmålsundervisning vurderes at have negative konsekvenser for tilegnelsen af modersmålet. Denne både-og fortælling modtager jeg med et smilende ”ja” (linje 17), og Khalida tilslutter sig ligeledes ved at nedjustere fra ”heldige” til ”ikke så heldige” (linje 20-21). Ayaan bakker op om både-og fortællingen og uddyber konsekvenserne af ikke at lære modersmålet i tilstrækkelig grad eller tilstrækkelig godt; det fører til, at de uheldige heldige børn bliver ”sådan der lidt ukloge” (linje 23-24). Khalida tilbyder en præcisering og foreslår at erstatte adjektivet ’uklog’ med ’tankeløs’: ”sådan der lidt tankeløse på en måde” (linje 25), hvilket Ayaan tilslutter sig (linje 26), og jeg anerkender (linje 27). Gennem den metalingvistiske episode samarbejder Faruq, Khalida og Ayaan således om opbygningen af en nuanceret og reflekteret både-og-fortælling om somalitimerne og deres betydning – for dem personligt og for andre børn. Modersmålsundervisningen lader sig ikke entydigt rubricere som betydningsfuld eller uvæsentlig, som et gode eller en ulempe; den er begge dele på én gang.

Et tilsvarende nuanceret billede tegner sig i interviewet med de børn, som af Faruq, Khalida og Ayaan beskrives som både heldige og uheldige. Jeg tager Faruqs vurdering med til interviewet med børnene, som ikke går til modersmålsundervisning, og lader ved afslutningen af interviewet Faruqs stemme genlyde i interviewspørgsmålet ”Synes I, at I er heldige eller uheldige, fordi der ikke er modersmåltimer til jer, når de andre har aktiviteter?”. Nabila og Luisa svarer umiddelbart, at de er uheldige; de ville gerne have modersmålsundervisning i pakistansk og rumænsk. Raoul svarer omvendt, at han er heldig, for hvis han skulle ”gå til det”, ville han ikke kunne ”nå at lege GTA”, hvilket refererer til at spille computerspillet *Grand Theft Auto*. Rafael lancerer i stedet sin egen udgave af både-og-fortællingen og svarer ”begge dele” og uddyber: ”Jeg kan godt lide at have fransk, det vil jeg gerne, men det er også uheldig, for så har jeg ikke nogen timer til det, jeg vil lave”. Med disse både-og-fortællinger balancerer børnene i en anspændt konkurrencesituation mellem modersmålsundervisningen og de øvrige eftermiddagsaktiviteter, som her og nu umiddelbart fremstår mere attraktive for mange børn. Som Rafaels eksempel viser, gælder det, uanset om børnene er omfattet af skolens tilbud om modersmålsundervisning eller falder udenfor. Balancen kan ikke afgrænses til den konkrete

konkurrencesituation her og nu; børnenes afvejning af betydningen af at lære 'deres eget sprog' handler også om forholdet til forældre, familie og venner og om den fremtid, børnene ønsker sig – ikke alene for dem selv, men også for deres eventuelle fremtidige børn (jf. kapitel 10 og 11).

MODSATRETTEDE INVESTERINGER

I mit empiriske materiale fremstår børnenes forhold til modersmålet og modersmålsundervisningen således betydeligt mere komplekst end i det enkeltstående elevudsagn, som jeg henviste til i kapitlets indledning. Her blev en dreng citeret for at formulere en enkel enten-eller-fortælling: Modersmålsundervisningen i tyrkisk hjalp ikke på hans dansk, og derfor gad han det ikke. Når jeg spørger børn, lærere og skoleledelse til modersmålsundervisningen, og når jeg sammenholder det sagte med det, jeg ser og hører i den praktiserede modersmålsundervisning, giver det anledning til en række nuanceringer. Først og fremmest forstyrres effektrationalets hegemoni, som jeg beskrev i kapitel 2, og afløses af en flerhed af rationaler. Modersmålsundervisningen tilskrives ikke alene eller primært legitimitet og betydning som redskab for udviklingen af børnenes sprog- og læsefærdighed på dansk, men beskrives i lyset af en flerhed af rationaler, der spænder fra kommunikation i familien til national sikkerhed. For det andet fremstår det tydeligt, at der ikke er tale om ét investeringsmønster, som gælder for alle børn eller for modersmålsundervisningen i bestemte sprog. Det så vi Abdi gøre opmærksom på i 12.8, hvor han protesterede mod at være en del af lidles gruppebillede af børn uden lyst til at lære somali. En tilsvarende spændvidde viser sig i starten af en daritime, hvor Mehran opgivende sukker "Åh, jeg hader afghansk", mens hans sidekammerat Ayesha med klar stemme giver udtryk for det modsatte: "Jeg elsker det".

For det tredje er investeringsmønstrene for det enkelte barn dynamiske og kan ændre sig over tid, fra gang til gang – og fra det ene øjeblik til det næste. Faruq, som vi i 12.11 så lancere en nuanceret både-og-fortælling om modersmålsundervisning, er den samme Faruq, som er kendt af lidle og de øvrige somaliske børn for sine klynkende demonstrationer af modinvestering i somalitimerne. Og Faruq, som vi så klynke over somalitimerne i 12.9, er en halv time senere voldsomt engageret i samtalen om læseteksten om Dhegdheer. Han markerer ivrigt, han bryder ind, han stiller spørgsmål og foretager tolkninger på både dansk og somali, og han gestikulerer intenst. Hvor hans modinvestering var tydeligt markeret både sprogligt og kropsligt ved starten af timen, fremtræder hans investering nu midt i timen lige så markant. Et tilsvarende skift ser vi i den metalingvistiske episode herunder. Episoden stammer fra den turbulente somalitime, som afsluttes med lidles opbyggelige snak om vigtigheden af at lære somali (jf. 12.8). Det pædagogiske fokus er på talord på somali, og mens introduktionen af emnet, som vi så i kapitel 11, giver anledning til højlydte protester fra børnene, ændres billedet fra skeptisk modinvestering til investeret engagement, da lidle kobler arbejdet med talord til sociolingvistisk variation i det somaliske sprog:

12.12 Er jeg fra syd eller nord eller midten?

[fra feltnoter]

lidle skriver tallene fra 0-9 i en lodret række på tavlen og repeterer tallenes navne på somali og går herefter til tocifrede tal fra 10-19. Der kommer forskellige bud på tallenes navne, og lidle stopper op og forklarer, at der er to måder at sige tallene på på somali. Tallet 19 kan enten hedde 'sagaal iyo toban' (9 og 10) eller 'toban iyo sagaal' (10 og 9), fordi der er to forskellige dialekter, der hører til forskellige steder i Somalia. Han tegner et kort over Somalia på tavlen og laver en streg tværs gennem landet for at markere dialektgrænsen: Fra midten og op, i Nordsomalia, siger man 'sagaal iyo toban', og fra midten

og ned, i Sydsomalia, siger man 'toban iyo sagaal'. Faruq springer halvt op fra stolen, peger insisterende på talrækken på tavlen og udbryder: "Mig, jeg kommer fra syd, for jeg laver toban iyo kow, toban iyo laba, så jeg kommer fra Syd". lidle bekræfter smilende, og Faruq nynn timer tilfreds: "Jeg kommer fra Sydsomalia". Ayaan spørger ivrigt: "Hvad med Cabudwaaq, maxaa la dhahaa markaa la joogo Cabudwaaq?" (hvad siger man, når man er fra Cabudwaaq). lidle forklarer, at det er lige i midten af Somalia, og at man dér siger begge dele. Abdi siger prøvende for sig selv, at han siger begge dele, mens Faruq fortæller, at han kommer fra Mogadishu. lidle svarer, at man helt sikkert siger 'toban iyo kow' i Mogadishu, og Faruq udbryder begejstret: "Toban iyo kow, det gør jeg også!". lidle spørger først Abdullahi og herefter Khalida, hvad deres forældre siger. Imens sidder Abdi mere og mere uroligt på sin stol. Han hopper op og ned, vifter med armene og slår i bordet, før han næsten råbende udbryder: "lidle, lidle, lidle, er jeg fra syd eller nord eller midten?". lidle griner og siger, at Abdi må spørge sine forældre, men at han tror, han er fra syd, og det passer med hans måde at sige tallene på, bliver de enige om.

Mens emnet talord ikke indledningsvis vækker den store begejstring hos børnene, bliver snakken om talord på nord- og sydsomali afsæt for en engageret samtale, hvor børnenes investering fremtræder tydeligt, sprogligt såvel som kropsligt. Samtalen handler om det sproglige princip, som er skitseret herunder med udgangspunkt i tallet 29:

29	NORDSOMALI	SYDSOMALI
Talord på somali	sagaal iyo labaaan	labaaan iyo sagaal
Direkte oversættelse til dansk	9 og 20	20 og 9
Navngivningsprincip	Ettere benævnes før tiere	Tiere benævnes før ettere
Svarer til...	niogetyve (dansk) neunundzwanzig (tysk)	twenty-nine (engelsk) vingt-neuf (fransk) tjugonio (svensk)

Faruqs to udbrud i 12.12 vidner om et gennembrud i hans arbejde med at skabe mening i dette sproglige princip. Hans ræsonnement synes at være: "Jeg siger 10 og 1, altså er jeg ifølge princippet fra Sydsomalia" og efter en tænkepause: "Jeg er fra Mogadishu, Mogadishu er i Syd, altså er princippet sandt". På samme måde arbejder Abdi aktivt med at placere sig selv i det sociolingvistiske landskab, som tegnes af lidle og børnene i fællesskab. Dette globaliserede sociolingvistiske landskab strækker sig fra Nord- og Sydsomalia til Aarhus og fra forældregenerationen til børnene, og gennem samtalen herom får børnene mulighed for at definere sig og lade sig definere som henholdsvis nord-, syd- eller midtsomalier i et Somalia, som de færreste af dem har førstehåndserfaringer med, fra deres position i udkanten af Aarhus. Abdis insisterende spørgsmål til lidle om, hvorvidt han er fra nord, syd eller midten vurderet ud fra hans måde at sige de somaliske talord på, viser tydeligt, hvordan sprogtilgængelse ikke alene er et spørgsmål om sprog, men i høj grad også om, hvem man er, og hvem man kan blive (jf. kapitel 5). Ved at tematisere den dialektale variation mellem nord- og sydsomali løfter lidle en flertydighed frem, som ikke umiddelbart genfindes i somaliske undervisningsmaterialer, talplancher og ordbøger, der typisk kun angiver standardformen baseret på nordsomali eksemplificeret ved 'sagaal iyo toban'; en heteroglossisk praksis, der har klare paralleller til Emals arbejde med gammelt og moderne pashto (jf. kapitel 10). Og som det fremgår af den metalingvistiske episode, får tematiseringen af denne sproglige forskel børnenes modstand og modinvestering til på et splitsekund – og for et øjeblik – at blive afløst af interesse og investering.



Eksempel på talplanche med nordsomalisk talordsformat
 (<http://madaale.com/first-somali-exhibition-in-melbourne-by-nadia-faragaab/>)

AFRUNDING

Gennem kapitlet har vi set, hvordan modersmålsundervisningen fungerer som mødested for mangeartede og indimellem modsatrettede investeringer. Det afspejles i konkurrerende benævnelser og en flerhed af rationaler, der vidner om den sprogideologiske fortætning omkring modersmålsundervisning. Mens effektrationalet med dets fokus på dansksproglige færdigheder står stærkt i den uddannelsespolitiske diskurs, betoner modersmålslærerne snarere en gensidig udvikling af modersmålet og dansk og placerer desuden modersmålsundervisningen i en global verden, hvor såvel sikkerhedspolitiske som familieorienterede rationaler aktiveres. Netop familien – og særligt børnenes forældre – indtager en central rolle i investeringsmønstrene omkring modersmålsundervisning. I kapitlet har jeg beskrevet, hvordan børnenes forældre investerer stærkt i børnenes investering i modersmålet og modersmålsundervisningen – og hvordan skoleledelsen med oprettelsen af modersmålsundervisning investerer i forældrenes investering i børnenes investering i modersmålet. Men investeringen går også den anden vej, og børnene interesserer sig ligeledes for deres forældres sprogtilegnelse og sprogfærdigheder. Og børnene investerer også selv i modersmålsundervisningen – både når det kommer til udtryk som intenst engagement og i form af klynkende demonstrationer af modinvestering. Modersmål og modersmålsundervisning vækker følelser hos børnene; de har holdninger til og meninger om modersmålsundervisningen, som ikke alene fremtræder som en arena for sprogtilegnelse, men også for intense forhandlinger af, hvem børnene er og kan blive i en globaliseret dialog mellem deres aktuelle udgangspunkt i udkanten af Aarhus og de forskellige andre nationale kontekster, som de tilskriver betydning.



Modersmålsundervisning mellem det stribe og det glatte rum

Med dette sidste kapitel afrundes afhandlingen. Jeg samler trådene ved at vende tilbage til afhandlingens indledning og den forskningsinteresse og de forskningsspørgsmål, som jeg her skitserede og diskuterer dem i lyset af afhandlingens analyser.

I afhandlingens indledning beskrev jeg en frokostsamtale mellem Shabana, Ayesha, Abir, Nabila og Sabrina fra 2. klasse. Frokostsamtalen gav et første indblik i, hvordan værditilskrivningen til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning fremtræder i mit empiriske materiale, og den fungerede samtidig som det første eksempel på en metalingvistisk episode, en af afhandlingens centrale analyseenheder. Denne første metalingvistiske episode vender jeg nu tilbage til; denne gang ikke som en vej ind i den udforskning, som afhandlingen redegør for, men som afsæt for en sammenfatning af afhandlingens analyser. Denne genlæsning samler jeg i tre udsagn om modersmålsundervisning, der tilsammen tegner et signalement af værditilskrivningen til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning, som den fremtræder i afhandlingens analyser.

Dette signalement danner udgangspunkt for en perspektiverende diskussion af modersmålsundervisning i lyset af Deleuze og Guattaris tænkning om *det stribe og det glatte rum*, som jeg kort introducerede i afhandlingens indledning. Efter en kort redegørelse for det stribe og det glatte rum diskuterer jeg modersmålsundervisningen mellem det stribe og det glatte, før jeg afslutter afhandlingen ved med Makoni og Pennycook at formulere rekonstituerende spørgsmål til modersmålsundervisning, sprog og skole(forskning).

TILBAGE TIL FROKOSTSAMTALEN – EN GENLÆSNING

Som det fremgik af afhandlingens indledning, finder følgende samtale sted mellem Ayesha, Abir, Nabila, Sabrina og Shabana hen over frokostbordet kort før sommerferien i 3. klasse:

13.1 Jeg har ingenting i skolen

[fra feltnoter]

Emal, der underviser i modersmålsundervisning i dari og pashto, kommer for at give Shabana og Ayesha en kort besked om deres daritimer samme eftermiddag. Da han er gået, siger Abir, at hun ikke skal have arabisk mere i 4. klasse. ”Arabisk er kun til 3.”, siger hun – hun ved ikke hvorfor. Ayesha og Shabana fortæller, at ”afghansk går helt op til 5.”. De synes, Abir er heldig. Abir siger, at hun altså også har koran lørdag og søndag. Nabila siger med et skuldertræk og et smil ”Jeg har ingenting i skolen”. Sabrina stemmer i: ”Jeg har heller ikke noget”. Nabila fortsætter: ”Jeg er sådan ... ingenting”. Efter en kort pause fortæller hun dog, at hun har en dame, der kommer hjem til hende og læser koran – eller rettere sagt: Det havde hun. Nu er damen stoppet, og de har ”taget en anden”. Det er en mand, som de taler pakistansk og læser koran med over Skype.

Mens frokostsamtalen i afhandlingens indledning tjente som en første illustration af den brogethed og modsætningsfyldthed, der kendetegner praktiseret modersmålsundervisning, kan jeg nu på baggrund af afhandlingens analyser indkredse, hvad denne brogethed består i, og hvordan modsætningsfyldtheden kan forstås.

Af redegørelsen i kapitel 2 fremgår det, at den modersmålsundervisning – eller mangel på samme – som pigerne taler om i frokostsamtalen, må opfattes som et skolelokalt arrangement, der udgør sidste led i en række af opfindelser. Ayesha og Shabanas modersmålsundervisning i dari og Abirs i arabisk er således eksempler på den ikke-lovpligtige modersmålsundervisning i ikke-EU/EØS-sprog, der i Aarhus Kommune benævnes ’sprogstøtte på modersmål’, og som udgør én af flere arbejdsopgaver for kommunens ’tosprogede lærere’ som Emal. Hvor redegørelsen i kapitel 2 tegner et billede af modersmålsundervisning som et diffust og foranderligt pædagogisk arrangement, viser analyserne i kapitel 10, hvordan modersmållærerne på Søndervangskolen gives stor frihed til at indholdsudfylde dette åbne rum; en opfindelsesopgave, som de går til og realiserer med stor handlekraftighed.

I frokostsamtalen fortæller Nabila, at hun ”ingenting har i skolen”. Analyserne i kapitel 8 kaster lys over, hvad det indebærer. Urdui, som ifølge skolens registreringer er Nabilas modersmål, hører ikke til rækken af modersmål, der tager børn på Søndervangskolen. Det gør arabisk og dari derimod, og derfor har Abir, Ayesha og Shabana modersmålsundervisning tirsdag og torsdag eftermiddag – mens Nabila og Sabrina er til andre eftermiddagsaktiviteter som cykelværksted eller træsløjd. Denne distribution af børn til modersmålsundervisning fungerer med afsæt i en etnolingvistisk logik, hvor børn med bestemte modersmål anvises plads i den matchende modersmålsundervisning; en dobbelt oxymoronisk distributionslogik, hvor modersmålsundervisning i sprog x fremstår som obligatorisk tilvalg for børn med modersmål x og som uvalgbart tilvalg for børn, der ikke har sprog x som modersmål.

Når Ayesha og Shabana i frokostsamtalen beskriver Abir som heldig, fordi hendes modersmålsundervisning i arabisk snart slutter, må det blandt andet ses i lyset af denne konkurrencesituation mellem modersmålsundervisningen og de øvrige eftermiddagsaktiviteter. I kapitel 12 viste jeg imidlertid, hvordan dette umiddelbart heldige kompliceres og kommer til at fremstå mindre uformidlet heldigt. Børnene fortæller således en nuanceret både-og-fortælling om

modersmålsundervisning, der på den ene side afspejler stærk symbolsk værditilskrivning til modersmålet og det at kunne modersmålet, men ligeledes rummer beklagelse over det fravalg af andre eftermiddagsaktiviteter, som følger med deltagelsen i den konkrete modersmålsundervisning. Herved aktualiseres en afgørende forskel på symbolsk investering i modersmålet og konkret investering i modersmålsundervisningen. Som vi så i kapitel 11, trumfer det engelske sprogs nytte- og attraktionsværdi for pigernes klassekammerat Abdullahi det somaliske sprog, når det er tid til somali tirsdag eftermiddag – men det udelukker ikke, at han tilskriver somali stor symbolsk betydning. Der går således ingen lige og ubrudt linje mellem børnenes principielle og symbolske investering i modersmålet og deres konkrete engagement i modersmålsundervisningen.

Ayesha og Shabana henviser i frokostsamtalen til deres modersmålsundervisning i 'afghansk'. Analyserne i kapitel 10 sætter denne samlebetegnelse i perspektiv, og heraf fremgår det, at samlebetegnelsen dækker over en differentiering i dari- og pashtoundervisning, der afspejler mangeårige sprogideologiske spændinger i Afghanistan, som resonerer i modersmålsundervisningen for afghanske børn i udkanten af Aarhus. Tilsvarende spændinger omgiver det arabiske sprog, som Abir har modersmålsundervisning i; en sociolingvistisk kompleksitet, som vi har set Hawra navigere i gennem anvendelse af såvel strategisk akkomodation som skarp regulering af sprogvvalg og patruljering af grænserne for det arabisksprogede modersmålsfællesskab.

Til historien om det arabiske sprog hører, at det blandt mange børn med muslimsk baggrund ikke alene tilskrives værdi i kraft af dens status som modersmål, men snarere i kraft af dets funktion og position som liturgisk sprog i islam – uafhængig af børnenes modersmål og sproglige baggrund i øvrigt (kapitel 9). Denne særlige værditilskrivning kaster lys over, hvorfor referencer til 'koran' optræder som en integreret del af en frokostsamtale om modersmålsundervisning. Nabila har urdu som modersmål (hvilket hun kalder 'pakistansk') og ikke arabisk, men det udelukker ikke, at hun kan have kendskab til, indsigt i og tilskriver værdi til det arabiske sprog, som hun kan beskrives som 'religious heritage learner' i relation til snarere end som modersmålstalende. Arabisk fungerer således som andet og mere end modersmål blandt børnene, og betegnelsen 'vores sprog' kan også hente sin betydning i et religiøst fællesskab.

Pigerne tematiserer i frokostsamtalen en hierarkisering af forskellige modersmål, hvori nogle modersmål udløser modersmålsundervisning, mens andre ikke gør. Afhandlingens analyser tydeliggør, hvordan der ligeledes findes sproglige hierarkier mellem modersmålstalende. Vi har set, hvordan der mellem modersmålslærere som Emal og de børn, der deltager i modersmålsundervisningen, typisk eksisterer et omvendt styrkeforhold mellem sproglige kompetencer på modersmålet og dansk på tværs af de to generationer; skiftende sproglige hierarkier, som genfindes i forældre-barn-relationer, og som børnene på forskellige måder aktualiserer og gør relevante (kapitel 7, 11, 12).

I frokostsamtalen foretager Nabila tilsyneladende en kobling fra ingenting *at have* i skolen til ingenting *at være*. Gennem afhandlingens analyser har vi set, hvordan modersmålsundervisning ikke alene handler om at lære sprog, men også rummer intense forhandlinger af, hvem børnene er, og hvem de kan, bør og selv ønsker at blive – i en pendlen mellem udkanten af Aarhus og de lande og fællesskaber, som børnene i øvrigt identificerer sig med og føler tilhør til. Det betyder, at modersmålsundervisning i

Aarhus ikke alene kan forstås på baggrund af en tæt analyse af lokal og situeret praksis, men ligeledes må ses i lyset af globale bevægelser og udviklinger. Modersmålsundervisning er således på samme tid et stærkt nationalt, tydeligt lokalt og iboende globalt fænomen.

I denne forbindelse står børnenes forældre centralt. Når Nabila i frokostsamtalen fortæller, at hun før havde en dame, der kom hjem til hende, og at de nu har taget en anden, kan det i forlængelse af analyserne i kapitel 12 ses som en afspejling af børnenes forældres afgørende rolle for børnenes investering i modersmål og modersmålsundervisning. I kapitlet beskrev jeg, hvordan børnenes forældre fungerer som sprogsponsorer, der investerer stærkt i børnenes investering i modersmålet og modersmålsundervisning, og hvordan de i kraft af denne investering spiller en væsentlig rolle i opfindelsen af modersmålsundervisning.

Genlæsningen af den metalingvistiske episode opsamler hovedtræk i afhandlingens analyser, hvorigenennem jeg har belyst den værditilskrivning til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning, som min forskningsinteresse retter sig mod. Som jeg redegjorde for i afhandlingens indledning, har jeg i min lingvistisk etnografiske undersøgelse sat mig for at udforske hvilke sproglige ressourcer, der bringes i anvendelse i modersmålsundervisning, og hvordan de gives social betydning, samt hvordan der investeres i og tilskrives værdi til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning.

Når det gælder *sproglige ressourcer*, viser mine analyser, at et bredt og heteroglossisk repertoire af sproglige ressourcer bringes i anvendelse i og omkring modersmålsundervisning. Mens skoleledelsen på den ene side giver modersmålslærerne stor frihed til at indholdsudfylde modersmålsundervisningen, formulerer de på den anden side en tydelig forventning til sprogvalg og sprogbrug; modersmålsundervisningen skal 'køres modersmålsbaseret'. I praksis køres modersmålsundervisningen snarere heteroglossisk. Brugen af modersmålet blander sig med oversættelse til dansk, forklaringer på dansk og small talk på dansk, ligesom engelsksprogede ressourcer finder vej til somaliundervisningen gennem import af populærkulturelle referencer og dygtigt kalibrerede performances. Det heteroglossiske kommer ligeledes til udtryk i forhold til, hvad der gælder og gøres gældende som modersmål i modersmålsundervisningen i form af dialog mellem forskellige slags arabisk i arabisktimerne, tematisering af nord- og sydsomali i somalitimerne og spændingerne mellem dari og pashto og mellem gammelt og moderne pashto i dari- og pashtotimerne. Modersmålsundervisningen er således kendetegnet ved en høj grad af sociolingvistisk kompleksitet.

De sproglige ressourcer er hverken tilfældige eller neutrale; tværtimod bringes de i anvendelse i og omkring modersmålsundervisningen med specifikke formål og specifikke sociale effekter. Når det gælder *social betydning*, peger analyserne blandt andet på, hvordan anvendelse af sproglige ressourcer fungerer som positioneringsparameter. Det sker i forbindelse med til- og fraskrivning af sproglig ekspertise, uanset om der er tale om modersmålslærere, der tilskriver børn forskellige grader af sproglig ekspertise; om det er børn, der til- og fraskriver deres forældre, lærere eller andre sproglig ekspertise; eller om der er tale om børn, der gennem anvendelse af sproglige ressourcer placerer og positionerer sig i et sprogligt hierarki i børnegruppen. Sproglige ressourcer anvendes til indlærergørelse af tale; sproglige ressourcer bringes i anvendelse som sproglige nationalsymboler, og sproglige

ressourcer er omdrejningspunktet for forhandling af identitetspositioner.

Når det gælder *værditilskrivning til sprog og sproglig praksis*, peger analyserne på, hvordan modersmålet og modersmålsundervisningen indtager en sammensat position i skolens sproglige orden. Modersmålsundervisningen indtager en mindre tydelig curriculær position end dansk- og engelskundervisning, men fungerer ligeledes på andre præmisser end de øvrige eftermiddagsaktiviteter. Samtidig er der forskel på de privilegerede modersmål, der udløser modersmålsundervisning, og de øvrige modersmål, som der ikke er modersmålsundervisning i på Søndervangskolen. Internt i kategorien af modersmål med modersmålsundervisning er der ligeledes tale om hierarkisering, idet det arabiske sprog omfattes af en særlig opmærksomhed, der knytter sig til dets status i forbindelse med religiøs praksis i islam. Et andet vigtigt sprog for børnene er engelsk; en værditilskrivning, som peger ind i en ganske anden forestillet verden end arabisk som religiøst sprog.

Når det gælder *investering i sprog*, er billedet således sammensat, og modersmålet er ikke det eneste sprog, der investeres i. Men hvor der for børnene er forskel på principel investering i modersmål og konkret investering i modersmålsundervisningen og på investering i modersmålsundervisning fra gang til gang eller fra ét øjeblik til et andet, synes børnenes forældres investering i modersmålet og modersmålsundervisningen stærk og stabil. Og forældrenes stærke investering får betydning for andres investering. Den medvirker til, at skoleledelsen investerer i at oprette og opretholde modersmålsundervisning, og den fylder i relationerne mellem forældre og børn og mellem modersmålslærere, forældre og børn. Forældrenes investering er afsæt for etableringen af den abstrakte kontrakt mellem modersmålslærere, forældre og børn, som modersmålsundervisningen i vid udstrækning fungerer på baggrund af, og som både tildeler forældrene en vigtig gatekeeperfunktion og en fysisk plads i den praktiserede modersmålsundervisning.

ET SIGNALEMENT AF MODERSMÅLSUNDERVISNING

På baggrund af genlæsningen af frokostsamtalen sammenfatter jeg i det følgende afhandlingens analyser i tre udsagn, der tilsammen tegner et signalement af modersmålsundervisning, som den fremtræder i det empiriske materiale: modersmålsundervisning i et curriculært mellemrum, modersmålsundervisning som arena for investering og modersmålsundervisning som sproglaboratorium.

Modersmålsundervisning i et curriculært mellemrum

Modersmålsundervisning kan som pædagogisk arrangement siges at placere sig i et *curriculært mellemrum*. Det gælder i det nationale curriculum, på kommunalt plan og i den skolelokale praksis på Søndervangskolen. Som vi har set, adskiller modersmålsundervisning sig fra andre former for sprogundervisning ved hverken at være obligatorisk som dansk-, engelsk- og tyskundervisning eller ved at være et decideret valgfag, der er åbent for alle, som det er tilfældet med spansk som valgfag i 7.-9. klasse. Modersmålsundervisning henvender sig således – på samme måde som undervisning i dansk som andetsprog – eksklusivt til det udsnit af danske skolebørn, der *ikke* menes at have dansk som modersmål, men derimod det pågældende sprog. Om det enkelte barn med et andet modersmål end dansk har adgang til og deltager i modersmålsundervisning, afhænger imidlertid af en række faktorer: Er der tale om et EU/EØS-sprog? Hvis ikke, udbyder kommunen så modersmålsundervisning i andre

sprog end EU/EØS-sprog, og tilbyder kommunen undervisning i netop dette sprog? Har barnet den rette alder eller sproglige (mangel)profil til at være omfattet af tilbuddet? Ønsker barnets forældre, at barnet deltager – og ønsker barnet det?

Modersmålsundervisning tager således form i en kompleks tilblivelsesproces: over tid, fra sprog til sprog, på tværs af skalaniveauer, og når den praktiseres *in real time*. Denne sammensathed sløres imidlertid, når modersmålsundervisning i den uddannelsespolitiske debat ofte diskursiveres som en monolitisk størrelse, som man enten er for eller imod, og hvis effekt eller mangel på samme det lader sig gøre at skabe sikker og endegyldig viden om én gang for alle. Mens modersmålsundervisning ganske ofte fremstilles som et entydigt og velafgrænset fænomen, er praktiseret modersmålsundervisning et resultat af en lang række opfindelser og som sådan et rodet og strittende fænomen, som ikke uden videre lader sig hverken afgrænse eller måle og veje.

Fra denne mellemrumsposition får modersmålsundervisningen en curriculær diffusitet. Det gør den på den ene side usynlig på skoleskemaet i 2. klasse, men det indebærer samtidig en høj grad af frihed for de ansvarlige modersmålslærere til at indholdsudfylde og definere, hvad der skal gælde som sprog, modersmål og modersmålsundervisning – i samarbejde med de deltagende børn og deres forældre og inden for de rammer, der udstikkes af skoleledelsen. Lige så vel som stærk curriculær regulering kan opleves som både frustrerende og frisættende, kan løse curriculære rammer på samme måde opleves såvel energiskabende som tidsrøvende. Modersmålsundervisningen praktiseres i et sådant spændingsfelt mellem frihed og frustration.

Modersmålsundervisning som arena for investering

Modersmålsundervisning er et pædagogisk arrangement, som mange har en mening om – politikere, forskere, skoleledelse, lærere, elever og forældre. Laursen har beskrevet klasserummet som en arena for investering i literacy (Laursen 2010:16-18); modersmålsundervisningen fremstår tilsvarende som en *arena for intens investering*. Modersmålsundervisning tilskrives høj symbolværdi, uanset om værditilskrivningen er et led i en politisk eller forskningsmæssig markering, tænkes som en profileringsmulighed for en skole, som en markering af forældreskab eller fungerer som markør af sprogligt og kulturelt tilhørsforhold og forbundethed.

Hvor effektrationalet fremtræder nærmest hegemonisk i den uddannelsespolitiske debat om modersmålsundervisning, træder en vifte af andre former for investeringsrationaler frem, når jeg spørger de voksne og børn, der deltager i modersmålsundervisning på Søndervangskolen. Her tænkes modersmålsundervisning sammen med børnenes dansksproglige udvikling uden at være reduceret til at udgøre et redskab herfor, og her rækker rationalet for modersmålsundervisning ud over skolens virksomhed, ind i børnenes familier og ud i en global verden. Investering i modersmålsundervisning kan således ikke reduceres til et spørgsmål om effekt på dansktilægnelsen, og investeringerne i modersmål er mangeartede og indimellem modsatrettede. Modersmålet er ikke det eneste sprog, børnene investerer i, og ikke alle børn investerer i modersmålet, og en principiel og symbolsk investering i modersmålet er ikke ensbetydende med, at børnene investerer sig i den konkrete modersmålsundervisning.

Børnenes forældre indtager en særlig position, når det gælder investering i modersmål og modersmålsundervisning, og de fremstår som stærke sprogssponsorer, hvis stemmer og perspektiver har stor indflydelse på modersmålsundervisningen. Herved forstyrres og nuanceres et udbredt billede af 'tosprogede forældre' som vanskelige at engagere i skolens arbejde og som en udfordring i samarbejdet mellem skole og hjem. Noomi Matthiesen beskriver eksempelvis, hvordan forældre med somalisk baggrund i skole-hjem-samarbejdet positioneres som utilstrækkelige i forhold til både faglig støtte og opdragelse af deres børn. I samarbejdet med skolen marginaliseres de somaliske forældres stemmer eller gøres tavse, og derfor indfries ambitionen om 'samarbejde' reelt ikke (Matthiesen 2014). Når det gælder modersmålsundervisningen, som den fremtræder i mine analyser, er det et andet billede, som tegner sig. Her synes der at være et stærkt og velfungerende samarbejde mellem skole og hjem, medieret af modersmålslærerne, og i dette samarbejde om modersmålsundervisningen etableres der et rum, hvor forældrene kan gøre deres stemmer gældende og engagere sig i skolens virksomhed.

Modersmålsundervisning som sproglaboratorium

Fra de to andre udsagn udspringer det tredje og sidste, en karakteristik af *modersmålsundervisning som sproglaboratorium*. I *Den Danske Ordbog* defineres sproglaboratoriet som et "lokale udstyret med en båndoptager og hovedtelefon på hver arbejdsplads (i en afskærmet boks) hvor man øver og lærer fremmedsprog ved hjælp af særlige undervisningsprogrammer på bånd, evt. under ledelse af en lærer, der fra sin plads kan komme i kontakt med den enkelte elev eller studerende". Sådanne traditionelle analoge sproglaboratorier spillede en væsentlig rolle i den audiolingvale metode (jf. kapitel 5), og i Danmark havde de deres storhedstid i gymnasiernes sprogundervisning i 1970'erne og 80'erne, omend de stadig spiller en væsentlig rolle i en opdateret, digitaliseret version i sprogofficersuddannelsen (Meyer 2008). Når jeg karakteriserer modersmålsundervisningen som sproglaboratorium, er det ikke primært med henvisning til et sådant teknologi-intensivt øvelses- og repetitionsrum, men snarere med tanke på et kreativt mulighedsrum med stort sprogpædagogisk potentiale.

Modersmålsundervisning udgør – som anden sprogundervisning – en ramme for tilegnelse og træning af sprog. Det gælder også i modersmålsundervisningen i arabisk, dari, pashto og somali på Søndervangskolen, hvor børnene jævnligt øver bestemte sproglige strukturer og elementer udvalgt af modersmålslæreren, præcis som det er tilfældet i det traditionelle sproglaboratorium. Men herudover fungerer modersmålstimerne som kreative sprogværksteder, hvor børn og voksne sammen undersøger og udforsker sprog, sproglig variation, relationer mellem sprog og nation og forholdet mellem sprog, identitet og magt, og det er denne udforskning, jeg ønsker at understrege med laboratoriemetaforen. I denne forståelse af sproglaboratoriet udgør det ikke udelukkende eller primært et træningsrum, men snarere et sted, hvor der udføres forskelligartede forsøg og undersøgelser, og sproglaboratoriet fremtræder i stedet som et privilegeret rum for opfindelse og uopfindelse af sprog.

Disse opfindelsesprocesser skabes der blandt andet rum for i forlængelse af modersmålsundervisningens curriculære mellemrumssposition, der giver modersmålslærerne stor frihed til at opfinde modersmålsundervisning. Dette diffuse og åbne rum ser jeg modersmålslærerne fungere som handlekraftige forvaltere af – med klar opbakning fra børnenes forældre og i et samarbejde med børnene selv. Børnene fremstår – på tværs af svingende investering i modersmålsundervisningen, der spænder fra intenst engagement over subtile udfordringer til engageret modinvestering – som

reflekterede sprogbrugere og brugere og medskabere af sprogundervisning. I modersmålsundervisningens sproglaboratorium navigerer børn og voksne i komplekse sociolingvistiske landskaber. Når lidle sammen med børnene undersøger nord- og sydsomali, når Hawra navigerer mellem moderne standardarabisk og en række arabiske dialekter, og når Emal ikke alene balancerer mellem dari og pashto, men også mellem gammelt og moderne pashto i dari- og pashtotimerne, træder de i karakter som pionerer i håndteringen af sociolingvistisk kompleksitet. I kapitel 10 så vi Alayam efterlyse en større opmærksomhed på sproglig variation på universitetsniveau i Afghanistan; i modersmålsundervisningen i udkanten af Aarhus for børn i 0.-3. klasse tages der væsentlige skridt i denne retning. I forlængelse af denne vitalistiske læsning af opfindelsen af modersmålsundervisning (jf. kapitel 10) ser jeg heri et stort sprogpedagogisk potentiale, der rækker ud over modersmålsundervisningen og ind i skolens øvrige sprogundervisning. Dette perspektiv forfølger jeg, når jeg diskuterer modersmålsundervisning i lyset et deleuzo-guattariske stribet og glat rum.

DET STRIBEDE OG DET GLATTE RUM

Jeg afslutter afhandlingen ved at perspektivere analyserne gennem en diskussion af modersmålsundervisningen i lyset af Deleuze og Guattaris begrebspaar *det stribe* og *det glatte rum*, som jeg kort introducerede i afhandlingens indledning. Tænkningen om det glatte og det stribe rum stammer fra Deleuze og Guattaris hovedværk *Tusind plateauer*, hvor det introduceres i et kapitel med titlen *1440 - Det glatte og det stribe* (Deleuze & Guattari 2005:617-652; på fransk *Le lisse et le strié*, Deleuze & Guattari 1980:592ff; på engelsk *The Smooth and the Striated*, Deleuze & Guattari 1987:474ff). Distinktionen mellem det stribe og det glatte er relateret til en række andre deleuzo-guattariske distinktioner som træet og rhizomet, statsapparatet og krigsmaskinen og det bofaste og det nomadiske rum. Det stribe rum beskrives således som de bofastes rum og det rum, der indstiftes af statsapparatet, mens det glatte rum er det nomadiske rum, hvori krigsmaskinen udvikles (Deleuze & Guattari 2005:617).

Forskellen mellem det stribe og det glatte anskueliggøres gennem en række forklarende metaforer: en teknologisk, musikalsk, maritim, matematisk, fysisk og æstetisk model. I den teknologiske model forklares det stribe og det glatte med henvisning til forskellen på vævet stof og filt (Deleuze & Guattari 2005:618-621). Vævet stof er *stribet*; det har en tydelig struktur, som skabes af tråde, der krydses i et fast mønster, og det fremviser en ret- og vrangside. Filtet stof har ikke på samme måde en synlig og tydelig struktur; det er *glat*. Filt er antivæv; det indeholder ikke krydsninger af tråde, men uhomogene sammenfiltringer af fibre. Filt har hverken ret- eller vrangside og intet centrum, men en åben og uafgrænset struktur. Som det fremhæves i Helle Juuls beskrivelse, er det stribe rum et struktureret, reguleret og metrisk rum:

”Det *stribe rum* indeholder et formål og udgør en ramme for mulige handlinger. Dermed rummer dette rum intentionen og det kontrollerede. Viden placerer sig på skuldrene af det allerede kendte og således på allerede etablerede sandheder. Det er et reguleret og ordnet rum, der er reguleret af samfundets normer, love og regulativer”
(Juul 2009:27, original kursivering)

Det glatte rum er derimod uregelmæssigt og amorft:

”I det *glatte rum* er handlinger ikke formålsbestemte, men afprøvende og retningsangivende. Det glatte rum udgøres således af de processer og tilblivelser, der finder sted mellem det stribe rums definerede og organiserende praksis. Rummet skal forstås som en tilblivelse og som en handling, der gør

relationerne virkelige. [...] I det glatte rum søger viden bevidst forskelle og modsætninger – friktion – hvor igennem den skaber ny viden, der udgør en ny forgrening i det rhizomatiske rum”

(Juil 2009:27, original kursivering)

Deleuze og Guattari nævner selv byen som et eksempel på et stribet rum og fremhæver havet som ”alle de glatte rums arketype” (Deleuze & Guattari 2005:626). I dansk forskning findes spredte eksempler på, at begreberne om stribede og glatte rum bringes i anvendelse. Charlotte Rosenberg gennemfører sine analyser af forandringsprocesser i organisationer med fokus på tilblivelser i stribede og glatte rum (Rosenberg 2013), mens Maja Klausen bringer det glatte rum i spil i en analyse af parkour i byrummet (Klausen 2010), og begrebsparret er desuden blevet brugt til at perspektivere fortællinger om krigen i Afghanistan (Nossel et al 2012). Naomi Hodgson og Paul Standish bringer i stedet begrebsparret ind i pædagogisk forskning gennem en analyse af, hvordan aktuel britisk uddannelsesforskning som akademisk domæne kan beskrives som et overvejende stribet rum (Hodgson & Standish 2006), der netop sribes af den dominerende ’hvad virker’-forestilling, som også kan siges at præge dansk uddannelsesforskning. Herved understreges det, hvordan det stribede og det glatte ikke alene refererer til konkrete, fysiske størrelser og handlemåder, men også til abstrakte tænkemåder (Hodgson & Standish 2006:568).

Det stribede og det glatte er hverken absolutte eller objektive størrelser; som Deleuze og Guattari formulerer det, ”fører den simple modsætning ’glat-stribet’ hele tiden til komplikationer” (Deleuze & Guattari 2005:627). Der kan således peges på både simple modsætninger og mere komplekse forskelle mellem de to rumtyper, men de eksisterer netop i kraft af deres indbyrdes blandinger: ”Det glatte rum bliver uophørligt oversat, overført på tværs, til et stribet rum; det stribede rum omvendes og overgives konstant til et glat rum” (Deleuze og Guattari 2005:617). Selv det arketyperiske glatte rum havet lader sig afstribes gennem inddeling i længde- og breddegrader, ligesom der fx gennem parkour finder udglatninger sted i byens stribede rum. Det interessante er således ikke det stribede og det glatte i sig selv som afgrænsede størrelser, men i høj grad bevægelserne og spændingerne mellem det stribede og det glatte:

”Men det, der interesserer os, er netop overgangene og kombinationerne i de operationer der kaldes afstribning og udglatning. Hvordan rummet hele tiden bliver afstribet af de kræfter der virker i det; men også hvordan det udvikler nye kræfter og udkaster nye glatte rum, tværs gennem afstribningen. Selv den mest stribede by udkaster glatte rum: at bo i byen som nomade eller som huleboer. Nogle gange er bevægelser, hastighed eller langsomhed, nok til at genskabe et glat rum. Og ganske vist er det glatte rum ikke i sig selv frigørende. Men det er i dem kampen ændrer sig, møder nye forhindringer, får nye modstandere”
(Deleuze & Guattari 2005:652, original tegnsætning)

Deleuze og Guattari afslutter beskrivelsen af det stribede og det glatte med en afvæbnende formaning: ”Tro aldrig at et glat rum er nok til at redde os” (Deleuze & Guattari 2005:652). Tænkningen om det stribede og det glatte er ikke et normativt ’quick fix’ (jf. Ahrenkiel & Nielsen 2012), men en tænketeknologi. Pointen med i det følgende at diskutere modersmålsundervisning i lyset af det glatte og det stribede er således ikke at kategorisere modersmålsundervisning som et enten stribet eller glat rum, men snarere at forstå modersmålsundervisningen i et produktivt spændingsfelt mellem det stribede og det glatte.

MODERSMÅLSUNDERVISNING MELLEM DET STRIBEDE OG DET GLATTE

Til grund for enhver konceptualisering og realisering af modersmålsundervisning ligger en forståelse af, hvad der gælder som et modersmål, og selve modersmålskategorien kan forstås mellem det glatte og det stribede. Vender vi tilbage til det møde mellem H.C. Andersen og Isam B, som jeg indledte afhandlingen med, kan vi sige, at modersmålskategorien i H.C. Andersens tekst fremstår sribet – som en ordnet og entydig krop-sted-sprog-relation – mens den i Isam Bs udgave af teksten snarere fremtræder glat i form af en afsøgende og spændingfyldt krop-sted-sprog-relation. I det nationale curriculum og i den foreskrevne sproglige orden på Søndervangskolen fremstår modersmålskategorien som reguleret af en sribet etnolingvistisk logik, der matcher børn, modersmål og modersmålsundervisning. Denne sribethed udglattes imidlertid, når børnene investerer i og søger adgang til modersmålsundervisning i andre sprog end dem, som den sribede sproglige orden anviser dem plads i. Den afstribes ligeledes, når værditilskrivningen til det arabiske sprog i kraft af dets religiøse funktion forstyrrer modersmålsbetydningens monopol.

Som pædagogisk arrangement fremtræder modersmålsundervisning da heller ikke som entydig og sribet, men snarere som en amorf og glat størrelse. Som vi har set, er modersmålsundervisning ikke én ting, men mange ting, og praktiseret modersmålsundervisning er et resultat af en lang række opfindelser. Denne glathed står imidlertid i skarp kontrast til det sribede billede af modersmålsundervisning, der tegnes i den dominerende effektorienterede debat: Virker modersmålsundervisning, eller virker den ikke?

Når det gælder den praktiserede modersmålsundervisning, nævner Rosenberg ”skoleklasserummet, med stolens opsætning” (Rosenberg 2013:28) som et eksempel på et sribet rum, og Nossel fremhæver på samme måde ”klasseværelset – børn, der sidder på deres stole og læreren bag kateteret” som eksempel på, hvordan ”[d]et sribede rum er alt det, der kan sættes i system; selve staten og samfundet” (Nossel et al 2012:23). Dette generaliserede klasserums sribethed afspejles også i de konkrete modersmålsundervisningsklasserum og den modersmålsundervisning, som jeg har undersøgt, og modersmålsundervisningen er umiddelbart genkendelig som undervisning, ligesom de involverede børn og voksne fremstår som elever og lærere (jf. Mottelson 2010). Men samtidig undviger og omgås den praktiserede modersmålsundervisningen på flere måder det sribede.

Denne udglatning har en konkret, fysisk dimension, der kommer til udtryk ved, at modersmålsundervisningen finder sted i andre fysiske rum end hovedparten af 2. klasses øvrige undervisning. Lokalerne skifter fra skoleår til skoleår, og for arabiskundervisningens vedkommende er der tale om skiftende lokaler fra uge til uge. Herved får modersmålsundervisningen et nomadisk præg, der adskiller den fra den øvrige undervisning, der omvendt kan siges at finde sted i bofaste rum. Idræt foregår i idrætssalen, billedkunst i billedkunstlokalet, og dansk og engelsk i klasseværelset – en yderst sribet orden, som er fastlagt på forhånd af skoleledelsen, og som kommunikerer gennem skemaer og lokaleoversigter.

Det nomadiske knytter sig ligeledes til den gruppe lærere, der varetager modersmålsundervisningen, og som i Aarhus kommune benævnes ’tosprogede lærere’. I modsætning til kommunens øvrige lærere er de tosprogede læreres ansættelse ”områdebaseret” (jf. Larsen 2011). Det indebærer, at de tosprogede lærere formelt er ansat på én skole, men har deres reelle arbejdsopgaver fordelt på flere skoler i

området. Emal og lidle udgør en undtagelse, idet de på grund af Søndervangskolens status som heldagsskole er 'bofaste' og derfor ikke arbejder på andre skoler, men andre af kommunens tosprogede lærere arbejder på op til fem forskellige skoler. Et tilsvarende nomadisk billede tegner Dewilde i sin undersøgelse af tosprogede lærere og lærersamarbejde i norske skoler. De to lærere, som hun følger, arbejder begge på tre forskellige skoler – den ene af dem på flere skoler hver dag – og Dewilde betegner derfor de tosprogede lærere som 'ambulerende lærere' ("ambulating teachers", Dewilde 2013:9). Der kan således siges at knytte sig en glathed til såvel den fysiske placering af modersmålsundervisningen som til kategorien modersmåls lærere.

Det glatte og det stribede kan også sættes i forbindelse med, hvad der gøres gældende som sprog i modersmålsundervisningen. Her kan der trækkes en teoretisk linje fra det bakthinske heteroglossiabegreb til det deleuzo-guattariske glatte rum. I sprogpedagogisk forstand udgør det stribede rum et sprogligt 'rent' rum. Somaliundervisning foregår på somali; den 'køres modersmålsbaseret' og på et entydigt, afgrænset og stribet somali. Afhandlingens analyser peger på, hvordan denne monoglossiske stribethed både opretholdes og udfordres. Stribetheden søges således opretholdt gennem patruljering af grænserne for modersmålsundervisning i arabisk og gennem omhyggelig separation af dari og pashto; men den afstribes samtidig, når demarkationslinjen mellem dari og pashto destabiliseres med fremvæksten af det nye pashtoiserede pashto, eller når Abdullahi skubber til sprogfaglige grænser og hierarkier gennem sine dygtigt kalibrerede performances. Netop fra denne spænding mellem det glatte og det stribede udspringer det sprogpedagogiske potentiale, som jeg pegede på i karakteristikken af modersmålsundervisning som sproglaboratorium. I dette spændingsfelt skabes der mulighed for, at modersmålsundervisningen – med en bakthinsk inspireret formulering – ikke alene fungerer som ramme for at studere sprogets stribede system, men også ordets glatte liv (jf. kapitel 5). Dette perspektiv forfølger jeg, når jeg afslutningsvis formulerer rekonstituerende spørgsmål til modersmålsundervisning, sprog og skole(forskning).

REKONSTITUERENDE SPØRGSMÅL

Tænkningen om det stribede og det glatte kan bidrage til at perspektivere analyserne af værditilskrivning til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. Juul påpeger – med sit afsæt i byplanlægning – at tænkningen om det glatte rum ligeledes har et potentiale, når det gælder 'mulighedsplanlægning':

"I byens rum er tanken om friktionen og det glatte rum inspirerende tanker. De er abstrakte og vanskelige at forholde til en gældende planlov der stiller krav om faste rammer og udsigter, men inspirerende i forhold til en forestilling om mulighedsplanlægning" (Juul 2009:28)

Denne tanke om det glatte rum som afsæt for mulighedsplanlægning låner jeg ind i min afsluttende diskussion. Det sprogpedagogiske landskab har – præcis som Juuls arkitektoniske byrum – sine stribede planlove, der kan gøre glat tænkning vanskelig, men det gør ikke det glatte mindre inspirerende. Det glatte bliver således mit afsæt for på baggrund af afhandlingens analyser at formulere spørgsmål, som jeg Makoni og Pennycook betegner som *rekonstituerende spørgsmål* (jf. kapitel 5).

Når det gælder modersmålsundervisning som pædagogisk arrangement, kan det glatte indledningsvis give anledning til at overveje, hvad vi får blik for, når modersmålsundervisning diskursiveres som et entydigt, ordnet og stribet fænomen – og navnlig hvad der glider ud af synsfeltet? Jeg ser et stort

behov for – ved siden af konceptualiseringen og undersøgelsen af modersmålsundervisning som en stribet effektfabrik – at søge at beskrive og udforske modersmålsundervisning som et glat sproglaboratorium i den vitalistiske forståelse, som jeg har skitseret i dette kapitel. Ingen forventer eksempelvis, at skolens engelsk-, tysk- eller franskundervisning demonstrerer sin værdi og legitimitet gennem påviselig effekt på de deltagende elevers resultater i danske læsetests – hvorfor er det så tilsyneladende tilfældet for modersmålsundervisning i sprog som arabisk og somali? Hvad ville der ske, hvis vi så undervisning i eksempelvis arabisk som havende mulig værdi i sig selv og ikke alene som redskab til dansksproglig udvikling? Det forekommer ukontroversielt, at det primære mål med engelskundervisning er at lære engelsk – hvorfor er det så ikke tilsvarende kontroversielt, at det primære mål med somaliundervisning tilsyneladende er at lære dansk?

Det glatte kan ligeledes give anledning til at overveje, hvad der ville ske, hvis vi løsede på den stribede forbindelse mellem modersmålskategorien og de sprog, der udfylder den – eksempelvis ved at lade Souad få adgang til arabisk, selvom hendes registrerede modersmål er kurdisk; ved at lade Sanaz komme til somali, uagtet at hun opfatter sig som afghaner; eller ved at give lidle mulighed for at realisere sin erklærede drøm om at tilbyde et somalikursus til alle de elever på skolen, der er interesseret i somali – uanset modersmål? Hvilket sprogpædagogisk mulighedsrum ville det åbne?

Det glatte og det stribede kan ligeledes fungere som afsæt for rekonstruerende spørgsmål, der ikke retter sig specifikt mod modersmålsundervisning, men snarere kaster lys over over den sprogundervisning, vi i almindelighed tilbyder børn og unge i skolen. Hvilke opfindelser af sprog ligger bag? Hvilke muligheder for uopfindelse stiller vi til rådighed? Hvilke kunne vi gøre tilgængelige? Hvordan ville en sprogundervisning med plads til og fokus på at opfinde og uopfinde se ud? Hvordan ville vi kunne udnytte det potentiale, der knytter sig til glatte sprogpædagogiske rum? Dette sæt rekonstruerende spørgsmål retter sig ikke alene mod sprogundervisning, men spørger også til, hvilken skole vi gerne vil have – og hvilken sprogpædagogisk forskning, vi ønsker. Hvilken plads findes der til glatte rum i en stribet skole? Og hvilken plads findes der til glat forskning i et stribet forskningslandskab?

Som en strategisk uopfindelse af modersmålsundervisning ser jeg min afhandling som et bidrag til denne diskussion. Afhandlingens forskningsmæssige bidrag ligger i dens belysning af værditilskrivning til sprog og sproglig praksis som en social dynamik, der er virksom i pædagogiske sammenhænge og i beskrivelsen og præciseringen af, hvordan denne sociale dynamik udfolder sig i og omkring et bestemt pædagogisk arrangement, nemlig modersmålsundervisning. Som sådan udgør afhandlingen først og fremmest et bidrag til forskning, der belyser *modersmålsundervisning*. Det primære bidrag består i denne forbindelse i fremskrivningen af de deltagende børn, lærere og forældres perspektiver, erfaringer og forståelser, hvilket udgør et vigtigt supplement og potentielt korrektiv til den eksisterende effektorienterede forskning. Jeg ser ligeledes afhandlingen som et bidrag til *sociolingvistisk forskning* i kraft af specificeringen af, hvordan en poststrukturalistisk inspireret forståelse af sprog som opfindelse kan bringes i anvendelse i udforskning af sprogpædagogisk praksis. Jeg opfatter også afhandlingen som et bidrag til *pædagogisk antropologisk forskning*, hvor værdien af afhandlingen knytter sig til dens belysning af den sproglige side og de sproglige effekter af betydningsdannelseprocesser i pædagogiske institutioner. Endelig ser jeg afhandlingen som et bidrag til konsolideringen af *den lingvistisk etnografiske forskningstradition*, fordi afhandlingen illustrerer og

understreger betydningen af sprognære og kontekstualiserede analyser af sproglig praksis, der systematisk læses ind i større sammenhænge på tværs af tid og rum.

Det er mit håb, at afhandlingen vil inspirere opfindere af modersmålsundervisning på alle niveauer – og alle andre med interesse for opfindelse af sprog og sprogundervisning – til at søge svar og rejse nye spørgsmål i en produktiv vekselvirkning mellem det sribede og det glatte.

*Et, certes, les espaces lisses ne sont pas par eux-mêmes libérateurs.
Mais c'est en eux que la lutte change, se déplace, et que la vie reconstitue
ses enjeux, affronte de nouveaux obstacles, invente de nouvelles allures,
modifie les adversaires. Ne jamais croire qu'un espace lisse suffit à nous sauver.*

(Deleuze & Guattari 1980:625)



Litteraturliste

A

- *Ahrenkiel, A. & B.S. Nielsen. 2012. Viden og forandring – uden quick fix. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 3, 35-41.
- *Alamyar, M. 2010. *Language Controversy in Afghanistan: The Sociolinguistics of Farsi Dari and Pashtu at Kabul University*. Upubliceret masteropgave, Purdue University.
- *Ambjørn, L. 2003. Computermediets differentieringspotentiale i sproglig læring belyst ud fra en procesorienteret synsvinkel. *Hermes*, 30, 13-37.
- *Andersen, H.C. 1850. *I Danmark er jeg født*. Digt trykt i *Fædrelandet*, 5. marts 1850.
- *Anderson, B. 1998. *The Spectre of Comparisons: Nationalisms, Southeast Asia, and the World*. London: Verso.
- *Anderson, B. 1991. *Imagined Communities: Reflections of the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- *Andersen, N.M. 2010. Talesprog og sproglig polyfoni. Bachtins sproglige begrebsapparat i anvendelse. *Tijdschrift voor Skandinavistiek* 31, 2, 3-23.
- *Andersen, N.M. 2002. *I en verden af fremmede ord. Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. København: Akademisk.
- *Antorini, C. 2012. S 2617. Børne- og undervisningsminister Christine Antorinis skriftlige svar til medlem af Folketinget Alex Ahrendtsen (DF) på spørgsmål af 16. marts 2012. Lokaliseret 1. februar 2015 på <http://www.ft.dk/samling/2011/spoergsmaal/s2617/svar/868719/1096515.pdf>.
- *Arnfast, Juni S. & J. Normann Jørgensen. 2003. Hjemme godt men ude bedst. I: A. Holmen, E. Glahn & H. Ruus (red.), *Veje til Dansk: Forskning i sprog og sprogtilegnelse*. København: Akademisk Forlag, 55-89.
- *Arthur, J. 2004. Language at the margins: The case of Somali in Liverpool. *Language Problems & Language Planning*, 28, 3, 217-240.
- *Arthur, J. 2003. 'Baro Afkaaga Hooyo!' A Case Study of Somali Literacy Teaching in Liverpool. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6, 3-4, 253-66.
- *Asmuß, B. & J. Steensig. 2003. Udskriftskonventioner. I: Asmuß, B. & J. Steensig (red), *Samtalen på arbejde – konversationsanalyse og kompetenceudvikling*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 340-341.
- *Axelsson, M. 2004. Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Stockholm: Studentlitteratur, 503-537.
- *Aarhus Kommune. 2011a. *Praktisk og pædagogisk vejledning til Sprogstøtte på modersmål og dansk som andetsprog*.
- *Aarhus Kommune. 2011b. *Sprogvurdering og sprogstimulering af 3-årige*. Pædagogisk afdeling, Børn og Unge.

B

- *B, Isam. 2007. I Danmark er jeg født. Institution. Sony.
- *Bachtin, M. 2003. *Ordet i romanen*. København: Gyldendal.
- *Baker, C. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- *Bakhtin, M. 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- *Bakhtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- *Bailey, B. 2012. Heteroglossia. I: M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (red.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 499-507.
- *Barton, D. & M. Hamilton (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- *Bauman, R. 1987. The role of performance in the Ethnography of Speaking. *Working Papers and Proceedings of the Center for Psychosocial Studies 11*. Chicago: University of Chicago, 3-12.
- *Beck-Nielsen, S. 2002. Hvem taler? – om verbal parodiering. *NyS*, 31, 110-130.
- *Bezemer, J. 2015. Partnerships in research: Doing Linguistic Ethnography with and for practitioners. I: J. Snell, F. Copland & S. Shaw (red.), *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations*. London: Palgrave Macmillan.
- *Bezemer, J., G. Murtagh, A. Cope, G. Kress & R. Kneebone. 2011. "Scissors, Please". The Practical Accomplishment of Surgical Work in the Operating Theatre. *Symbolic Interaction* 34, 3, 398-414.
- *Bigelow, M. 2010. *Mogadishu on the Mississippi: Language, racialized identity and education in a new land*. New York: Wiley-Blackwell.
- *Bigestens, A. 2015. *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola*. Ph.d.-afhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- *Bilagsrapport. Danmark har ondt i modersmålet. En kortlægning af kommunernes modersmålsundervisning i skoleåret 2007/08. Lokaliseret 1. februar 2015 på http://complexitet.dk/Dokumenter/bilagsrapport_danmark_har_ondt_drc_2008_2_.pdf
- *Billig, M. 1995. *Banal Nationalism*. London: Sage.
- *Bjerg, T. 2002. Modersmålsforskere i politisk minefelt. *Asterisk*, 5, 4-7.
- *Blackledge, A. & A. Creese. 2014 (red.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer.
- *Blackledge, A. & A. Creese. 2010. *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- *Bleses, D. & A. Højen. 2013. *Evidensbaserede undervisningsstrategier. Idékatalog med evidensbaserede undervisningsstrategier til tilrettelæggelsen af læseundervisningen af tosprogede børn*. Odense: Syddansk Universitet.
- *Blommaert, J. 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- *Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Blommaert, J. 2007. Commentaries: On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11, 5, 682-688.
- *Blommaert, J. 2005. *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Blommaert, J., S. Leppänen & M. Spotti. 2012. Endangering Multilingualism. I: J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (red.), *Dangerous Multilingualism: Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. New York: Palgrave Macmillan, 1-21.
- *Blommaert, J. & B. Rampton. 2011. *Language and superdiversity: A position paper*. Working Papers in Urban Language & Literacies, 70.
- *Blommaert, J. & D. Jie. 2010. *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- *Bloomfield, L. 1935. *Language*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- *Borg, S. 2006. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- *Borregaard, P. 2014. *Sprog i børnehaven – en lingvistisk etnografisk undersøgelse af hverdagsinteraktion mellem børn og pædagoger i en dansk børnehave*. Kandidatspeciale, Aarhus Universitet.
- *Boyle, H.N. 2004. *Quranic Schools. Agents of Preservation and Change*. New York: Routledge.
- *Brandt, D. 2001. *Literacy in American lives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Brinkmann, S. & L. Tanggaard. 2010. Introduktion. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag, 17-24.
- *Brinkmann, S. & L. Tanggaard. 2010 (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. Frederiksberg: Hans Reitzels

Forlag.

- *Bucholtz, M. 2007. Variation in transcription. *Discourse Studies*, 9, 6, 784–808.
- *Bucholtz, M. 2000. The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32, 1439-1465.
- *Bundgaard, H. 2004. Normalitet: Positioner og kategoriseringsprocesser i det institutionelle rum. I: K. Hastrup (red.), *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. København: Hans Reitzels Forlag, 95-118.
- *Bundsgaard, J. 2013. Oplæg v. DaDi-seminar 17. juni 2013. Lokaliseret 1. februar 2015 på <http://www.danskfagenesdidaktik.dk/main/netvaerksmoeder/nyebudpaadanskfagenesdidaktik/jeppe.pdf>.
- *Busch, B. 2014. Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom. I: Blackledge, A. & A. Creese (red.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer, 21-40.
- *Butler, J. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- *Børne- og Undervisningsudvalget. 2013. Bilag 129. Talepapir til åbent samråd om forsøg med modersmålsbaseret undervisning 7. februar 2013. Lokaliseret 1. februar 2015 på <http://www.ft.dk/samling/20121/almdel/buu/bilag/129/1215423/index.htm>

C

- *Carlsen, B.B. 2009. Modersmålsundervisning – myter og realiteter. *Kvan*, 84, 84-96.
- *Cassanelli, L. & F.S. Abdikadir. 2007. Somalia: Education in Transition. *Bildhaan*, 7, 91-125.
- *Chomsky, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Massachusetts: M.I.T. Press.
- *Chow, R. 2008. Reading Derrida on Being Monolingual. *New Literary History*, 39, 2, 217-231.
- *Christensen, M.V. 2012. 8220, 8210. *Sproglig variation blandt unge i multietniske områder i Aarhus*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- *Christensen, R.Z. & L. Christensen. 2005. *Dansk Grammatik*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- *Chun, E. 2009. Speaking like Asian immigrants: Intersections of accommodation and mocking at a U.S. high school. *Pragmatics*, 19, 1, 17-38.
- *Chun, E. 2008. Ideologies of legitimate mockery: Margaret Cho's revoicings of Mock Asian. I: A. Reyes & A. Lo (red.), *Beyond Yellow English: Toward a linguistic anthropology of Asian Pacific America*. New York: Oxford University Press, 261-287.
- *Clark-Ibáñez, M. 2004. Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews. *American Behavioral Scientist*, 47, 12, 1507-1527.
- *Clemensen, N. 2011. *Children in ambiguous realms. Language, socialisation and schooling among children in a rural Zambian community*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- *Clifford, J. 1990. Notes on (field)notes. I: R. Sanjek (red.), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press, 47-70.
- *Clifford, J. 1986. Introduction: Partial Truths. I: J. Clifford & G. Marcus (red.), *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press, 1-26.
- *Cook, V. 1999. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 2, 185–209.
- *Cohn, B. 1983. Representing Authority in Victorian England. I: E. Hobsbawm & T. Ranger (red.), *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Conteh, J., F. Copland & A. Creese 2014. Multilingual Teachers' Resources in Three Different Contexts: Empowering Learning. I: J. Conteh & G. Meier (red.), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters, 158-178.
- *Copland, F. & A. Creese. 2015. *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. London: Sage.
- *Coupland, N. 2004. Stylised deception. I: A. Jaworsky, N. Coupland & D. Galinski (red.), *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 249-274.
- *Corsaro, W. 1996. Transitions in Early Childhood: The Promise of Comparative, Longitudinal Ethnography. I: R. Jessor, A. Colby & R.A. Shweder (red.), *Ethnography and Human Development. Context and Meaning in Social Inquiry*. Chicago: The University of Chicago Press, 419-457.
- *Crapanzano, V. 1986. Hermes' dilemma: the masking of subversion in ethnographic description. I: J. Clifford & G. Marcus (red.), *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press, 51-76.

- *Creese, A. 2010. Linguistic Ethnography. I: L. Litosseliti (red.), *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum, 138-154.
- *Creese, A. 2008. Linguistic ethnography. I: K.A. King & N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education. Research Methods in language and Education*. New York: Springer, 229-241.
- *Creese, A. 2005. *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- *Creese, A. & A. Blackledge. 2012. Voice and Meaning-Making in Team Ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, 43, 3, 306-324.
- *Crump, A. 2014. Introducing LangCrit: Critical Language and Race Theory. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11, 3, 207-224.
- *Czarniawska, B. Narratologi og feltstudier. I: Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag, 239-262.

D

- *Dalsgaard, S. 2013. The field as a temporal entity and the challenges of the contemporary. *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, 21, 2, 213-225.
- *Danskerne siger nej til modersmålsundervisning. *metroXpress*, 1. november 2012.
- *Damvad. 2014. Kortlægning af forskning i læring i dagtilbud, grundskole og overgange til ungdomsuddannelserne. Lokaliseret 1. februar 2015 på <https://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Nov/141112%20Kortlaegning%20af%20forskning%20i%20laering%20i%20dagtilbud%20grundskole%20og%20overgange.pdf>
- *Daugaard, L.M. 2014. 'Nogen kalder cirkumfleks en kinesisk hat'. 5. klasse som juniorforskningsmedarbejdere. I: H.P. Laursen (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 7*, 39-48. Lokaliseret 1. februar 2015 på https://ucc.dk/files/ucc.dk/statusrapport_7_-_2014.pdf
- *Daugaard, L.M. 2013a. Læseoplevelser på flere sprog. Et metalingvistisk mulighedsrum. I: H.P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 109-126.
- *Daugaard, L.M. 2013b. 2. klasse som meteorologer. Interaktion med vejrtjekster. I: H.P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 155-179.
- *Daugaard, L.M. 2003a. *Der skal to til: Om historiefortælling i sproglig vurdering af dansk som andetsprog*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- *Daugaard, L.M. 2003b. *Der skal to til: Om sproglig vurdering af dansk som andetsprog på baggrund af autentisk interaktion*. I: B. Asmuß & J. Steensig (red.), *Samtalen på arbejde. Konversationsanalyse og kompetenceudvikling*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 94-112.
- *Daugaard, L.M. & M.B. Johansen. 2014. Multilingual children's interaction with metafiction in a postmodern picture book. *Language and Education*, 28, 2, 120-140.
- *Daugaard, L.M. & M.B. Johansen. 2012. Tosprogede børns møde med metafiction i en postmoderne billedbog. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 3.
- *Daugaard, L.M. & K.S. Kristensen. 2012. *Biliteracy i børnehaven – at arbejde med skrift på flere sprog i dagtilbud*. Aarhus: VIA University College.
- *Daugaard, L.M. & U. Ladegaard. 2010. "Må jeg tegne et bogstav" – når børnehaveklassebørn skriver lige, hvad de vil. I: H.P. Laursen (red.), *Tegn på sprog: Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. København: Forlaget UCC, 31-36.
- *Daugaard, L. M. & H.P. Laursen. 2012. Multilingual classrooms as sites of negotiations of language and literacy. I: A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (red.), *Literacy practices in transition*. Clevedon: Multilingual Matters, 111-129.
- *Daugaard, L.M. & W. Østergaard. 2010. "Arabisk er en båd, kinesisk er musik" - når børnehaveklassebørn udforsker tegn og skrift på tværs af sprog. I: H.P. Laursen (red.), *Tegn på sprog: Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. København: Forlaget UCC, 37-42.
- *Den Danske Ordbog. <http://ordnet.dk/ddo>.
- *Den Store Danske Encyklopædi. <http://www.denstoredanske.dk/>.
- *Deleuze, G. & F. Guattari. 2005. *Tusind plateauer. Kapitalisme og skizofreni*. København: Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler.
- *Deleuze, G. & F. Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University

of Minnesota Press.

- *Deleuze, G. & F. Guattari. 1980. *Mille Plateaux. Capitalisme et Schizofrénie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- *Derrida, J. 2002. *Difference*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- *Derrida, J. 1996. *Le monolinguisme de l'autre*. Paris: Galilée.
- *Dewilde, J. 2013. *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and their collaboration*. Ph.d.-afhandling, Oslo Universitet.
- *Douglas, M. 1986. *How institutions think*. Syracuse: Syracuse University Press.
- *Dupree, L. 1978. Language and Politics in Afghanistan: An Essay in Sociolinguistics Through Time. I: C. Maloney (red.), *Language and Civilization Change in South East Asia*. Leiden: Brill, 131-141.

E

- *Eckert, P. 2012. Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87-100.
- *Eckert, P. 2000. *Linguistic Variation as Social Practice*. Malden: Blackwell Publishing.
- *Eckert, P. 1989. *Jocks & Burnouts. Social Categories and Identity in the High School*. New York: Teachers College Press.
- *Ehn, B. 2004. *Skal vi lege tiger? Børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel*. Aarhus: Klim.
- *Ehn, B. 1983. *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synsvinkel*. Stockholm: Liber Forlag.
- *Elbro, C. 2006. *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal.
- *Elmahdy, M., R. Gruhn, S. Abdenadher & W. Minker. 2011. Rapid phonetic transcription using everyday life natural chat alphabet orthography for dialectal Arabic speech recognition. *Conference Proceedings: International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing*, 4936-4939.
- *Emerson, R.M., R.I. Fretz & L.L. Shaw. 2001. Participant Observation and Fieldnotes. I: P.A. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (red.), *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 352-368.
- *Emerson, R.M., R.I. Fretz & L.L. Shaw. 1995. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago.
- *Engen, T.O. & L.A. Kulbrandstad. 1998. *Tospråkklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- *Epstein, I., B. Stevens, P. McKeever & S. Baruchel. 2006. Photo Elicitation Interview (PEI): Using Photos to Elicit Children's Perspectives. *International Journal of Qualitative methods*, 5, 3, 1-9.
- *Erickson, F. 1996. Ethnographic microanalysis. I: S.L. McKay & N.H. Hornberger (red.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 283-306.
- *Esmark, A., C.B. Laustsen & N.Å. Andersen. 2005. Poststrukturalistiske analysestrategier – en introduktion. I: Esmark, A., C.B. Laustsen & N.Å. Andersen (red.), *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 7-39.
- *Et Danmark der står sammen. *Regeringsgrundlag. Oktober 2011*. København: Regeringen.
- **Ethnologue: Languages of Afghanistan*. 2014. Seventeenth edition data. Dallas: SIL International.

F

- *Fairclough, N. 1990. Critical linguistics, new times and language education. I: R. Clarke, N. Fairclough, R. Ivanic, N. McLeodd, J. Thomas & P. Meara (red.), *Language and Power*. London: BAAL, 7-20.
- *Fassetta, G. 2014. Children's agency in research: Does photography empower participants? I: G. Smyth & N. Santoro (red.), *Methodologies for Researching Cultural Diversity in Education: International Perspectives*. Institute of Education Press, 106-121.
- *Ferguson, C.A. 1959. Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- *Finnegan, R.H. 1988. *Literacy and Orality: Studies in the Technology of Communication*. Malden: Blackwell.
- *Flyvbjerg, B. 2010. Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag, 463-487.
- *Foucault, M. 2002. *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- *Foucault, M. 2001. *Talens forfatning*. København: Hans Reitzels forlag.
- *Foucault, M. 1994. *Viljen til viden – Seksualitetens historie 1*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- *Foucault, M. 1977. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.
- *Frederiksen, P. 2000. Retteprocedurer – og procesorienteret skrivepædagogik. *Sprogforum*, 16, 36-40.

G

- *García, O. 2007. Foreword. I: S. Makoni & A. Pennycook 2007a (red.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, xi-xv.
- *Gardner, R.C. & W.E. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in second-language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- *Gee, J.P. 1989. Two styles of narrative construction and their linguistic and educational implications. *Journal of Education*, 17, 1, 97-115.
- *Geertz, C. 1973. *The interpretation of Culture: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- *Gerring, J. 2004. What Is a Case Study and What Is It Good for? *The American Political Science Review*, 98, 2, 341-354.
- *Gimbel, J., A. Holmen & J.N. Jørgensen. 2000. "Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil". *Beskrivelse og evaluering af sproggruppeforsøg i skoledistrikterne 6 og 12 i Københavns Kommunes Skolevæsen 1996-99*. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- *Gimbel, J. 1988 (red.). *Indvandrere – indvandrersprog*. København: Akademisk Forlag.
- *Gimbel, J. 1986. *Indvandrer dansk er flere ting: Variationen i indvandrergrupperes danskfærdighed belyst ved en undersøgelse af jugoslaviske, pakistanske og tyrkiske elevers beherskelse af dansk ledstilling i 4. og 6. klasse*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- *Giles, H. 1984 (red.). The Dynamics of Speech Accommodation. Special issue, *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 1-155.
- *Giles, H., N. Coupland & J. Coupland. 1991. Accommodation theory: Communication, context and consequence. I: H. Giles, N. Coupland & J. Coupland (red.), *Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-68.
- *Gilliam, L. 2009. *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- *Gilliam, L. & E. Gulløv. 2012a. Civiliserende institutioner. Børneopdragelse i det danske velfærdssamfund. I: L. Gilliam & E. Gulløv (red.), *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 251-283.
- *Gilliam, L. & E. Gulløv. 2012b (red.). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- *Gilliam, L. & E. Gulløv. 2012c. Samfundets børn. I: L. Gilliam & E. Gulløv (red.), *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 39-61.
- *Gitz-Johansen, T. 2006. *Den multikulturelle skole. Integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- *Goffman, E. 1981. *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- *Goffman, E. 1974. *Frame Analysis*. New York: Harper and Row.
- *Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- *Gorter, D. 2006. *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual matters.
- *Green, L. 2002. *African American English: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Gregersen, F. 2006. Om sprogforandring i virkelig tid. *Sprogforum*, 36, 49-54.
- *Gulløv, E. 2012. Den tidlige civilisering. En flertydig bestræbelse. I: L. Gilliam & E. Gulløv (red.), *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 63-95.
- *Gulløv, E. 2004. Institutionslogikker som forskningsobjekt. I: U.A. Madsen (red.), *Pædagogisk antropologi: Refleksioner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzel, 53-75.
- *Gulløv, E. & S. Højlund. 2003. *Feltarbejde med børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- *Gumperz, J. 1968. The Speech Community. I: D.L. Sills (red.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan, 381-386.
- *Gumperz, J. & D. Hymes. 1972 (red.). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

H

- *Haarder, B. 2005. Bland ikke tingene sammen. *Information*, 4. april 2005.

- *Hadi-Tabassum, S. 2006. *Language, Space and Power. A Critical Look at Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- *Haeri, N. 2000. Form and Ideology: Arabic Sociolinguistics and Beyond. *Annual Review of Anthropology*, 29, 61-87.
- *Haig, G. & Y. Matras. 2002. Kurdish linguistics: a brief overview. *Sprachtypologisches Universalien Forschung*, 55, 1, 3-14.
- *Hakala, W. 2012. Locating 'Pashto' in Afghanistan: A Survey of Secondary Sources. I: H.F. Schiffman, (red.), *Language Policy and Language Conflict in Afghanistan and Its Neighbors. The Changing Politics of Language Choice*. Leiden: Brill, 53-88.
- *Hammersley, M. 2007. Reflections on linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11, 5, 689-95.
- *Hansen, N. K. 2011. *Muren af tillid. Far, mor & børn i Kriminalforsorgens Familiehus*. Kandidatspeciale, Københavns Universitet.
- *Haraway, D. 1991. *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- *Haraway, D. 1988. Situated Knowledges – The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial perspective. *Feminist Studies*, 14, 3, 579-595.
- *Harper, D. 2002. Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17, 1, 13-26.
- *Hassanpour, A., J. Sheyholislami & T. Skutnabb-Kangas. 2012. Introduction. Kurdish: Linguicide, resistance and hope. *International Journal of the Sociology of Language*, 2012, 217, 1-18.
- *Hastrup, K. 2010. Feltarbejde. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag, 55-80.
- *Hastrup, K. 2007. Kunstmuseernes Forskning. Begreber og Kriterier for Kvalitetsvurdering. I: *Referat af seminar om kunstmuseernes forskning på Thorvaldsens Museum 12. marts 2007*, 2-12. Lokaliseret 1. februar 2015 på http://www.kulturarv.dk/fileadmin/imported/files/www.kulturarv.dk/forvaltning/udvalg/faglige_raad/kunsthistorie/referater/2007-03-27_seminarreferat.pdf
- *Hastrup, K. 2003a. Den antropologiske videnskab. I: K. Hastrup (red.), *Ind i verden. En grundbog I antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag, 9-33.
- *Hastrup, K. 2003b. Sproget. Den praktiske forståelse. I: K. Hastrup (red.), *Ind i verden. En grundbog I antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag, 207-225.
- *Heath, S.B. 1986. Sociocultural contexts of language development. I: D. Holt (red.), *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*. Los Angeles: California State University, 143-186.
- *Hegelund, L. 2002. *A Comparative Language Policy Analysis of Minority Mother Tongue Education in Denmark and Sweden*. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- *Heller, M. 2007. Bilingualism as ideology and practice. I: M. Heller (red.), *Bilingualism: a social approach*. New York: Palgrave Macmillan, 1-22.
- *Henriksen, B. 1999. Ordforråd og ordforrådsindlæring. I: A. Holmen (red.), *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag, 71-106.
Formidling > Bidrag til bog/antologi
- *Hill, J.H. 1998. Language, race, and white public space. *American Anthropologist*, 100, 3, 680-689.
- *Hill, J.H. 1993. Hasta la vista, baby: Anglo Spanish in the American Southwest. *Critique of Anthropology*, 13, 145-176.
- *Hillman, S.K. 2011. *"Ma sha Allah!"*. *Creating community through humor practices in a diverse Arabic language flagship classroom*. Ph.d.-afhandling, Michigan State University.
- *Hodge, R. & K.J. Jones. 2001. Photography in collaborative research on multilingual literacy practices. I: M. Martin-Jones & K. Jones (red.), *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 299-318.
- *Hodgson, N. & P. Standish. 2006. Induction into Educational Research Networks: The Striated and the Smooth. *Journal of Philosophy of Education*, 40, 4, 563-574.
- *Holes, C. 2004. *Modern Arabic. Structures, Functions, and Varieties*. Washington: Georgetown University Press.
- *Holes, C. 1984. *Colloquial Arabic of the Gulf and Saudi Arabia*. London: Routledge & Kegan Paul.
- *Holland, D., W. Lachicotte, D. Skinner & C. Cain. 1998. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

- *Holm, L. 2011. Heldagsskoler for etniske minoritets elever. En analyse af forældreperspektiver på et lokalt skoleforsøg. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 59, 47-55.
- *Holm, L. 2004. *Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed? Et studie af undervisning i skriftlighed i dansk som andetsprog for voksne*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- *Holmen, A. 1996. Er langsomme learners vanskelige elever? I: J. Skovholm (red.), *Hvorfor er det så svært at lære dansk? En antologi om langsom indlæring af dansk som andetsprog*. Herning: Specialpædagogisk forlag, 46-75.
- *Holmen, A. 1990. *Udviklingslinier i tilegnelsen af dansk som andetsprog*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- *Holmen, A. & J.N. Jørgensen. 2010. Sprogs status i Danmark 2010. I: J.N. Jørgensen & A. Holmen (red.), *Sprogs status i Danmark i år 2021*. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet, 5-16.
- *Holstein, J.A. & J.F. Gubrium. 1995. *The Active Interview*. Thousand Oaks: Sage.
- *Hornberger, N. 2013. Negotiating methodological rich points in the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 101-122.
- *Horst, C. 2003. Undervisning af tosprogede elever. Resultater fra Virginia P. Collier's og Wayne P. Thomas' længdeundersøgelser af tosprogede elever i USA. I: C. Horst (red.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Vejle: Kroghs Forlag, 15-34.
- *Hutton, C. 2010. Who owns language? Mother tongues as intellectual property and the conceptualization of human linguistic diversity. *Language Sciences*, 32, 638-647.
- *Hymes, D. 1974. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- *Hymes, D. 1962. The Ethnography of Speaking. I: T. Gladwin & W.C. Sturtevant (red.), *Anthropology and Human Behavior*. Washington: The Anthropology Society of Washington, 13-53.
- *Hyttel-Sørensen, L. 2011. Children and language attitudes - a study of language attitudes among eight year old children in Denmark. I: J.S. Møller & J.N. Jørgensen (red.), *Language enregisterment and attitudes*. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet, 10-26.
- *Hyttel-Sørensen, L. 2009. *Dem de andre ikke vil lege med. En undersøgelse af børns sprogholdninger med fokus på dansk som andetsprog*. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- *Højgaard, L. & D.M. Søndergaard. 2010. Multimodale konstitueringsprocesser i empirisk forskning. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag, 315-338.
- *Hørlyck, R.B. & M.L. Eriksen. 2011. *YEARBOOK 2010/11*. Aarhus: Søndervangskolen.

I

- *Irvine, J.T. & S. Gal. 2009. Language ideology and linguistic differentiation. I: A. Duranti (red.), *Linguistic Anthropology: A Reader*. Oxford: Wiley Blackwell, 402-432.
- *Irvine, J.T. 2001. "Style" as distinctiveness: The culture and ideology of linguistic differentiation. I: P. Eckert & J.R. Rickford (red.), *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-43.

J

- *Jacobs, G. & S. Slembrouck. 2010. Notes on linguistic ethnography as a liminal activity. *Text & Talk*, 30, 2, 235-244.
- *Jacobsen, G.H. 2011. *Lighed gennem særbehandling? Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.
- *Jaspers, J. 2011a. Talking like a 'zerolingual': Ambiguous linguistic caricatures at an urban secondary school. *Journal of Pragmatics*, 43, 1264-1278.
- *Jaspers, J. 2011b. 'This isn't possible anymore': Indexical shifts in a white urban dialect. Working Papers in Urban Language & Literacies, 66.
- *Jaspers, J. 2006. Stylizing Standard Dutch by Moroccan boys in Antwerp. *Linguistics and Education*, 16, 131-156.

- *Jensen, A.S. 2012. Didaktik i dagtilbud og indskoling. To modtræk til det målbare børneliv. *CURSIV*, 10, 31-46.
- *Jensen, E.D. 2004. Fokus på form - made in Denmark. *Sprogforum*, 30, 15-21.
- *Jessen, B. 2013. Folkeskolen får igen timer i modersmål. *Berlingske*, 24. januar 2013.
- *Jinkerson, A.C. 2012. *Socialization, Language Choice and Belonging Language Norms in a First and Second Grade English Medium Class*. Ph.d.-afhandling, University of Jyväskylä.
- *Jinkerson, A.C. 2011. Interpreting and managing a monolingual norm in an English-speaking class in Finland: When first and second graders contest the norm. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5, 1, 27–48.
- *John, N.A. 2013. The Construction of the Multilingual Internet: Unicode, Hebrew, and Globalization. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18, 321–338.
- *Johansen, P. 2011. Svar på spørgsmål vedrørende modersmålsundervisning til Børne- og Ungerådet i Aarhus Kommune 15. august 2011. Lokaliseret 1. februar 2015 på <http://www.buraad.dk/arkiv/laeserbrev-debat-og-pressemeddelelser/sp%C3%B8rgsmaal-vedr-modersmalsundervisning>.
- *Juul, H. 2009. *Det KENDTE i det FREMMEDE*. Byens rum 2. København: JUUL | FROST Arkitekter.
- *Jørgensen, M.D. 2011. "Skal du være muslim? Så kan vi lære dig det!". Et pædagogisk antropologisk studie af religiøs identitetskonstruktion blandt børn med muslimsk baggrund og den muslimske friskoles betydning for konstruktionen af religiøs identitet. Kandidatspeciale, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- *Jørgensen, J.N. 2010. *Languaging. Nine year of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students*. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet
- *Jørgensen, J.N. 2005. Plurilingual conversations among bilingual adolescents. *Journal of Pragmatics*, 37, 3, 391–402.
- *Jørgensen, J.N. 2003. Languaging among 5th graders: Code-switching in conversation 501 of the Køge Project. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 24, 1-2, 126-148.
- *Jørgensen, J.N., M. Karrebæk, L.M. Madsen & J.S. Møller. 2011. Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities*, 13, 2, 23-37.
- *Jørgensen, J.N. & P. Quist. 2008. *Unges sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- *Jørgensen, J.N. & P. Quist. 2001. Native speakers' judgements of second language Danish. *Language Awareness*, 10, 1, 41-56.

K

- *Kahin, M.H. 1997. *Educating Somali children in Britain*. Staffordshire: Trentham Books.
- *Karrebæk, M. 2011. *At blive et børnehavebørn. En minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- *Kjeldsen, Merete, 2005a. Sprogstøtte på modersmålet i Århus Kommune. *Uddannelse*, 5, 23-30.
- *Kjeldsen, Merete. 2005b. *Vejledning til modersmålsbaseret sprogstøtte ved Århus Kommunale Skolevæsen*. Århus Kommunale Skolevæsen.
- *Khankan, S. 2011. *Paradis ligger under mors fødder. Bogen om vores lille pige*. København: Haase & Søns Forlag.
- *Khawaja, I. 2010. "To belong everywhere and nowhere". *Fortællinger om muslimskhed, fællesgørelse og belonging*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- *Kirilova, M. 2014. "Det kan være svært" – om sprog og kultur i andetsprogsdanske ansættelsessamtaler. *Nordand*, 19, 1, 9-36.
- *Kirilova, M. 2006. *Han er fra Amager, men også lidt fra Afrika. En empirisk baseret undersøgelse af indfødte danskeres holdninger til dansk sprog med forskellige accenter*. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- *Kirilova, M. & U. Ritzau. 2009. Holdninger til dansk med accent. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 2, 6-17.
- *Klausen, M. 2010. I flow gennem byen. Fænomenet "parkour" i det senmoderne byrum. *K & K, Kultur & Klasse*, 109, 149–162.
- *Kloster, C. 2015. DF-ordfører: Arabisk Føtex-skilt er et knæfald for islam. *Ekstrabladet*, 22. januar 2015.
- *Kofod, J. 2003. *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- *Kolding, K. 2010. Sprogofficer. *Mål og Mæle*, 2, 12-17.
- *Koro-Ljungberg, M. 2008. Positivity in qualitative research: examples from the organized field of

postmodernism/poststructuralism. *Qualitative Research* 8, 2, 217-236.

- *Knudsen, P.F. 2013. *Mit barn stammer – hvad gør jeg?* København: Socialstyrelsen, Videnscenter for Handicap, Hjælpemidler og Socialpsykiatri.
- *Kramsch, C. 2013. Afterword. I: B. Norton (red.), *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Clevedon: Multilingual Matters, 192-199.
- *Kristjánsdóttir, B. 2012. Politiken har et postkolonialt sprogsyn. *Politiken*, 2. september 2012.
- *Kristjánsdóttir, B. 2006a. *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- *Kristjánsdóttir, B. 2006b. Modersmålsundervisning i 30 år. *SPROG & INTEGRATION*, 1, 8-11.
- *Kristiansen, T. & I.L. Pedersen. 2006. Sociolingvistik. *NyS*, 34-35, 217-267.
- *Krogh, E. 2012. Writing in the literacy era: Scandinavian teachers' notions of writing in mother tongue education. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-28.
- *Krogh, E. 2003. *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.
- *Kroskrity, P. 2005. Language Ideologies. I: A. Duranti (red.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden: Blackwell Publishing, 496-517.
- *Kulick, D. 2009. No. I: A. Duranti (red.), *Linguistic Anthropology: A Reader*. Oxford: Wiley Blackwell, 493-503.
- *Kvale, S. & S. Brinkmann. 2009. *InterView: Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- *Kvalitetsrapport. *Søndervangskolen 2011. Baggrundsrapport*. Søndervangskolen og Aarhus Kommune, Børn og Unge.
- *Kvalitetsrapport. *Søndervangskolen 2011. Lokalrapport*. Søndervangskolen og Aarhus Kommune, Børn og Unge.

L

- *Labov, W. 1972a. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- *Labov, W. 1972b. Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1, 97-120.
- *Labov, W. 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- *Ladegaard, U. 2002. Sprog, holdning og etnisk identitet: En undersøgelse af holdninger overfor sprogbrugere med udenlandsk accent. Odense: Odense Universitetsforlag.
- *LaDousa, C. 2010. On mother and other tongues: sociolinguistics, schools, and language ideology in northern India. *Language Sciences*, 32, 602-614.
- *Lanehart, S. L. 2001. *Sociocultural and Historical Contexts of African American English*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- *Larsen, A.H. 2011. *Arbejdsbeskrivelse, funktioner mv. for tosprogede lærere v/ sprogstøtte på modersmål og sprogstøtte i dansk som andetsprog*. Aarhus Kommune. Lokaliseret 1. februar 2015 på <http://www.aarhus.dk/~media/Dokumenter/MBU/VI/6-18-aar/Skole/Sprogstoette-modersmaal/Arbejdsbeskrivelse-ny.pdf>
- *Laursen, H.P. 2013a. Biliteracy og skriftsprogstilegnelse. Literacypraksisser i de første skoleår. I: H.P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 11-48.
- *Laursen, H.P. 2013b. Den uforudsigelige sprogbruger i det literacypædagogiske landskab. I: H.P. Laursen (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*. Statusrapport 6, 6-17. Lokaliseret 1. februar 2015 på https://ucc.dk/files/ucc.dk/statusrapport_2013.pdf
- *Laursen, H.P. 2011. Fire refleksionstemaer over tosprogethed og literacy. I: H.P. Laursen (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*. Statusrapport 4, 12-37. Lokaliseret 1. februar 2015 på https://ucc.dk/files/ucc.dk/statusrapport_2011_endelig_udgave.pdf
- *Laursen, H.P. 2010. Literacyaktiviteter og deres funktioner i klasserummet. I: H.P. Laursen (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*. Statusrapport 3, 13-18. Lokaliseret 1. februar 2015 på https://ucc.dk/files/ucc.dk/statusrapport_oktober_2010.pdf
- *Laursen, H.P. 2008. At lære sprog og at lære om sprog gennem interaktion – fokus på samtalen mellem

lærer og elev. I: H.P. Laursen (red.), *Sproget med i alle fag. Andetsprog og didaktik i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet, 37-52.

*Laursen, H.P. 2001. *Magt over sproget. Om sproglig bevidsthed i andetsprogstilignelsen*. København: Akademisk Forlag.

*Laursen, H. & L. Fabrin. 2013. Children investing in literacy. *Linguistics and Education*, 24, 441-453.

*Lawson, D.R. 2010. An Assessment of Arabic Transliteration Systems. *Technical Services Quarterly*, 27, 2, 164-177.

*Lefstein, A. & M. Israeli. 2015. Applying Linguistic Ethnography to Educational Practice – Notes on the Interaction of Academic Research and Professional Sensibilities. I: J. Snell, F. Copland & S. Shaw (red.), *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations*. London: Palgrave Macmillan.

*Lefstein, A. & J. Snell. 2014. *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge.

*Le Page, R.B. & A. Tabouret-Keller. 1985. *Acts of Identity. Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Leung, C. R. Harris & B. Rampton. 1999. The idealized native speaker, reified ethnicities and classroom realities. *TESOL Quarterly*, 31, 3, 543-560.

*Lofland, J. & L.H. Lofland. 1995 (red.). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont: Wadsworth.

*Love, N. & U. Ansaldo. 2010. The native speaker and the mother tongue. *Language Sciences*, 32, 589-593.

*Lund, K. 2009. Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I: A.S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 127-166.

*Lund, K. 1997. *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. Herning: Special-pædagogisk forlag.

*Lund, K. 1996. Rosa - en langsom lærer. Hvordan ser den langsomme lærers sprog ud og hvorfor? I: J. Skovholm (red.), *Hvorfor er det så svært at lære dansk? En antologi om langsom indlæring af dansk som andetsprog*. Herning: Specialpædagogisk forlag, 76-103.

*LUP [Lokal udviklingsplan]. *Strategi 2012-14. Søndervangskolen*.

*Lundqvist, U. & B. Orluf. 2010. Det er krusemaduller på arabisk. En dag i 0. klasse. I H.P. Laursen (red.), *Tegn på sprog: Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. København: Forlaget UCC, 24-30.

*Lyster, R. 1998. Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.

*Lyster, R. & L. Ranta. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

*Lærke, A. 1998. By Means of Re-membering. Notes on a Fieldwork with English Children. *Anthropology Today*, 14, 1, 3-7.

M

*MacLure, M. 2003. *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham: Open University Press.

*McNamara, T. 2012a. Poststructuralism and its Challenges for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 33, 5, 73-482.

*McNamara, T. 2012b. Language Assessments as Shibboleths: A Poststructuralist Perspective. *Applied Linguistics*, 33, 5, 564-581.

*Madsen, L.M. 2014. Heteroglossia, Voicing and Social Categorisation. I: A. Blackledge & A. Creese (red.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer, 41-58.

*Madsen, L.M. 2013. "High" and "Low" in urban Danish speech styles. *Language in Society*, 42, 115-138.

*Madsen, L.M. 2011. Interactional renegotiations of educational discourses in recreational learning contexts. *Linguistics and Education*, 22, 1, 53-67.

*Madsen, L.M. 2008. Un Deux Trois – Speak English! Young Taekwondo-fighters' identity construction through linguistic competition. *International Journal of Multilingualism*, 5, 3, 197-216.

*Maegaard, M. 2007. *Udtalevariation og -forandring i københavnsk. En etnografisk undersøgelse af sprogbrug, sociale kategorier og social praksis blandt unge på en københavnsk folkeskole*. København: Hans Reitzels

Forlag.

- *Maegaard, M. & P. Quist. 2005. Etnografi, praksis og sproglig variation – om etnografisk metode i udforskningen af sproglig variation som social praksis. *NyS*, 33, 42-73.
- *Makoni, S. 1998. African languages as European scripts: The shaping of communal memory. I: S. Nuttall & C. Cotzee (red.), *Negotiating the Past: The Making of Memory in South Africa*. Oxford: Oxford University Press, 242-248.
- *Makoni, S. & A. Pennycook. 2012. Disinventing multilingualism: from monological multilingualism to multilingual francas. I: M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (red.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 439-453.
- *Makoni, S. & A. Pennycook. 2007a (red.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- *Makoni, S. & A. Pennycook. 2007b. *Disinventing and Reconstituting Languages*. I: S. Makoni & A. Pennycook (red.), *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-41.
- *Makoni, S. & A. Pennycook. 2005. Disinventing and (Re)Constituting Languages. *Critical Inquiry in Language Studies*, 2, 3, 137-156.
- *Mandell, N. 1991. The Least-Adult Role in Studying Children. I: F. Waksler (red.), *Studying the Social Worlds of Children*. London: Falmer Press.
- *Marcus, G. 1986. Afterword: ethnographic writing and anthropological careers. I: J. Clifford & G. Marcus (red.), *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press, 262-266.
- *Martin, P. 1999. Close encounters of a bilingual kind: Interactional practices in the primary classroom in Brunei. *International Journal of Educational Development*, 19, 127-140.
- *Masri, L. 2013. Isam B: "Rockstjerne og indvandrer – den er jo helt gal". *Berlingske*, 6. september 2013.
- *Massey, D. 2003. Imagining the field. I: M. Pryke, G. Rose & S. Whatmore (red.), *Using Social Theory: Thinking Through Research*. London: Sage, 71-88.
- *Matthiesen, N.C.L. 2014. *Voices of the unheard. Home-school collaboration between Somali diaspora families and teachers in Danish public schools*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- *Maybin, J. 2006. *Children's voices: Talk, knowledge, and identity*. New York: Palgrave Macmillan.
- *Maybin, J. & K. Tusting. 2011. Linguistic ethnography. I: J. Simpson (red.), *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge, 515-528.
- *McDermott, R. 1996. Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I: C. Højholt (red.), *Skolelivets socialpsykologi - nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge pædagoger, 81-116.
- *McDermott, R. 1993. The acquisition of a child by a learning disability. I: S. Chaiklin & J. Lave (red.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press, 269-305.
- *Mehan, H. 1996. The construction of an LD student. I: M. Silverstein & G. Urban (red.), *Natural histories of discourse*. Chicago: Chicago University Press, 253-276.
- *Mehlbye, J., B.S. Rangvid, B.Ø. Larsen, A. Fredriksson & K.S. Nielsen. 2011. *Tosprogede elever undervisning i Danmark og Sverige*. København: AKF, Anvendt KommunalForskning.
- *Meyer, B. 2008. Remediering og redidaktisering. Sproglaboratoriet tur-retur. I: L.B. Andreasen, B. Meyer & P. Rattleff (red.), *Digitale medier og didaktisk design. Brug, erfaringer og forskning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 109-125.
- *Miller, C., R. Strong, E. Jones & M. Vinson. 2014. Employing Phonetic Speech Recognition for Language and Dialect Specific Search. *COLING 2014. The 1st Workshop on Applying NLP Tools to Similar Languages, Varieties and Dialects. Proceedings of the Workshop*, 68-75.
- *Ministeriet for By, Bolig og Landdistrikter. 2014. Liste over særligt udsatte boligområder pr. 1. december 2014. Dok id: 564841. Lokaliseret 1. februar 2015 på http://www.mbbi.dk/sites/mbbi.dk/files/dokumenter/publikationer/liste_over_saerligt_udsatte_boligomraader_1_dec_2014_0.pdf
- *Ministeriet for Børn og Undervisning. 2013a. Notat om forsøgsprogram om modersmålsbaseret undervisning. 6. marts 2013. Lokaliseret 1. februar 2015 på <http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Notat%20om%20oforsøgsprogram%20om%20modersmaalsbaseret%20undervisning.pdf>
- *Ministeriet for Børn og Undervisning. 2013b. *Nyt forsøgsprogram med modersmålsbaseret undervisning*. 25.

januar 2013. Lokaliseret 1. februar 2015 på [http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-](http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jan/130125-Nyt-forsoegsprogram-med-modersmaalsbaseret-undervisning)

DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jan/130125-Nyt-forsoegsprogram-med-modersmaalsbaseret-undervisning

*Mitchell, J.C. 1984. Case studies. I: R.F. Ellen (red.), *Ethnographic research: A guide to general conduct*.

Orlando: Academic Press, 237-241.

*Mohamed-Abdi, M. 2003. Retour vers les dugsi, écoles coraniques en Somalie. *Editions de l'E.H.E.S.S. | Cahiers d'études africaines*, 169, 351-369.

*Mohammadi, S. 2014. *Praktikrapport*. Kandidatopgave, Aarhus Universitet.

*Mohammadi, S. 2013. *Kurdisk sprogs skrifthistorie*. Bacheloropgave, Aarhus Universitet.

*Moore, L.C. 2011. Moving across languages, literacies and schooling traditions. *Language Arts*, 88, 4, 288-297.

*Moore, L.C. 2008. Body, text, and talk in Maroua Fulbe Qur'anic schooling. *Text & Talk*, 28, 643-665.

*Moore, L.C. 2006. Learning by heart in Qur'anic and public schools in northern Cameroon. *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*, 50, 3, 109-126.

*Mottelson, M. 2010. *Lærerens praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

*Mudimbe, V.Y. 1988. *The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the Order of knowledge*. Bloomington: Indiana University Press.

*Møhl, P. 2003. Synliggørelsen. Med kameraet i felten. I: K. Hastrup (red.), *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag, 163-183.

*Møller, J.S. 2008. Polylingual Performance Among Turkish-Danes in Late-Modern Copenhagen. *International Journal of Multilingualism*, 5, 3, 217-236.

*Møller, J.S. 2011. Poly-sprogning. *Sprogforum*, 51, 39-46.

*Møller, J. & S. Schønning. 2009. Self-recordings as a social activity. *Nordic Journal of Linguistics*, 32, 245-269.

N

*Nawid, S. 2012. Language Policy in Afghanistan: Linguistic Diversity and National Unity. I: H.F. Schiffman (red.), *Language Policy and Language Conflict in Afghanistan and Its Neighbors. The Changing Politics of Language Choice*. Leiden: Brill, 31-52.

*Nielsen, J.C. 1998. *Tosprogede elevs sprog og læsning på deres første- og andetsprog – en undersøgelse af tyrkisksprogede elever*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

*Nielsen, J.C. 1997. *Tosprogede elevs danskkundskaber på folkeskolens ældste klassetrin*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

*Nielsen, C.S. 2008. *Ind i bevægelsen. Et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.

*Nielsen, H.L. 2009. Arabisk i den offentlige debat: Tabersprog eller politisk symbol. *Politiken*, 25. september 2009.

*Nielsen, H.S. 2013. Fotografier som børns perspektiver på deres hverdagsliv. I: K. Rasmussen (red.), *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier. En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 81-113.

*Nikula, T. & A. Pitkänen-Huhta. 2008. Using Photographs to Access Stories of Learning English. I: P. Kalaja, V. Menezes & A.M.F. Barcelos (red.), *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

*Norton, B. 2013. *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Clevedon: Multilingual Matters.

*Norton, B. 2000. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.

*Norton Peirce, B. 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 1, 9-31.

*Nossel, J., K. Sørensen, A. Johnsen, V. Rosenberg & C. Neumann. 2012. *De glatte og stribede rum*.

Fortællinger om krigen i Afghanistan. Emneopgave, Roskilde Universitet.

O

*Ongstad, S. (red.) 2012. *Nordisk Morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. Oslo: Novus Forlag.

*Otkjær, M.J. 2012. Indvandrersprog skal på skoleskemaet. *Altinget*, 29. marts 2012.

P

- *Palludan, C. 2006. *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- *Palludan, C. 2003. Er du barn eller voksen? Jeg er forsker. I: E. Gulløv & S. Højlund (red.), *Feltarbejde med børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal, 113-120.
- *Pedersen, P.A. 2012. Modersmålsundervisning er næppe løsningen. *Politiken*, Debat, 27. august 2012.
- *Pennington, M.C. 1999. Bringing off-stage 'noise' to centre stage: a lesson in developing bilingual classroom discourse data. *Language Teaching Research*, 3, 2, 85-116.
- *Pennycook, A. 2010. *Language as a Local Practice*. New York: Routledge.
- *Pennycook, A. 2007a. The myth of English as an International Language. I: S. Makoni & A. Pennycook (red.), *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 90-115.
- *Pennycook, A. 2007b. 'The Rotation Gets Thick. The Constraints Get Thin': Creativity, Recontextualization, and Difference. *Applied Linguistics*, 28, 4, 579-596.
- *Pennycook, A. 2002. Mother tongues, governmentality, and protectionism. *International Journal of the Sociology of Language*, 154, 11-28.
- *Politiken. 2013. Forsøget med modersmålsundervisning skal ikke bremses af ideologiske modsætninger. *Kronik, Politiken*, 29. januar 2013.
- *Pomerantz, A. 1984. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred and dispreferred turn shapes. I: J.M. Atkinson & J. Heritage (red.), *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.
- *Pomerantz, A. & N. Bell. 2011. Humor as Safe House in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 148-161.
- *Poveda, D. 2010. *Identities, literacies and schooling. Two linguistic ethnographic case studies in a Spanish secondary school*. Kandidatspeciale, University of Wales.

Q

- *Quist, P. 2012. *Stilistisk praksis. Unge og sprog i den senmoderne storby*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- *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*, 632-648.
- *Quist, P. 2009. Sociolingvistik i bevægelse. I: A. Gudiksen, H. Hovmark, P. Quist, J. Scheuer & I.S. Sletten (red.), *Dialektforskning i 100 år*. Københavns Universitet: Nordisk Forskningsinstitut, 107-126.
- *Quist, P. & J.N. Jørgensen. 2002. Indfødte dansktalendes vurdering af unges andetsprogsdanske talesprog. *NyS*, 29, 9-44.

R

- *Ramian, K. 2007. *Casestudiet i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- *Rampton, B. 2011a. From 'Multi-ethnic adolescent heteroglossia' to 'Contemporary urban vernaculars'. *Language & Communication*, 31, 4, 276-294.
- *Rampton, B. 2011b. Style contrasts, migration and social class. *Journal of Pragmatics*, 43, 5, 1236-1250.
- *Rampton, B. 2009. *Linguistic Ethnography and the Analysis of Data*. Upubliceret arbejdspapir.
- *Rampton, B. 2007. Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. *Journal of Sociolinguistics*, 11, 5, 584-607.
- *Rampton, B. 2006. *Language in late modernity. Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Rampton, B. 1999. Deutsch in Inner London and the animation of an instructed foreign language. *Journal of Sociolinguistics*, 3-4, 480-504.
- *Rampton, B. 1990. Displacing the 'native speaker': Expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44, 2, 97-101.
- *Rampton, B., K. Tusting, J. Maybin, R. Barwell, A. Creese & V. Lytra. 2004. *UK Linguistic Ethnography: A Discussion Paper*. Upubliceret arbejdspapir. Lokaliseret 1. februar 2015 på

<http://www.lingethnog.org/docs/rampton-et-al-2004-uk-linguistic-ethnography-a-discussion-paper/>

- *Rampton, B., J. Maybin & C. Roberts. 2014. Methodological foundations in linguistic ethnography. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 102.
- *Ranger, T. 1983. The Invention of Tradition in Colonial Africa. I: E. Hobsbawm & T. Ranger (red.), *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 211-262.
- *Rangvid, B.S. 2005. Modersmålsundervisning i Københavns Kommunes folkeskoler belyst ved PISA-København data. Notat for Ungdoms- og Uddannelsesforvaltningen i Københavns Kommune. København: AKF, Amternes og kommunernes forskningsinstitut. Lokaliseret 1. februar 2015 på <http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i3415/Modersmaalsundervisning-i-Koebenhavns-Kommunes-folkeskoler-belyst-ved-PISA-Koebenhavn-data>
- *Rasmussen, K. 2013a. Erfaringer med fotografi – på tværs af projekter. I: K. Rasmussen (red.), *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier. En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 177-214.
- *Rasmussen, K. 2013b. Forskellige typer projekter, hvor børn fotograferer. I: K. Rasmussen (red.), *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier. En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 39-80.
- *Rasmussen, K. 2013c. Forskerens fotografiske feltnoter – et bidrag til ”thick description”? I: K. Rasmussen (red.), *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier. En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 261-282.
- *Rasmussen, K. 2013d. Visuelle metoder og tilgange. I: K. Rasmussen (red.), *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier. En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 13-36.
- *Rasmussen, K. (red.) 2013e. *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier. En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- *Rasmussen, K. 2010. Visualiserende sociologi og barndomsforskning. *Dansk Sociologi*, 21, 1, 93-106.
- *Rasmussen, K. & S. Smidt. 2002. *Barndom i billeder. Børns fotografier set som ytringer om en kultur i bevægelse*. København: Akademisk Forlag.
- *Rasmussen, S. 1988. Arabisk. I: J. Gimbel (red.), *Indvandrere – indvandrersprog*. København: Akademisk Forlag, 110-123.
- *Rathje, M. 2009. Definition af citater i talesprog. *NyS*, 37, 125-158.
- *Raudaskoski, P. 2010. Observationsmetoder (herunder videoobservation). I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag, 81-95.
- *Rehder, M. 2013. Videokameraet som etnografisk redskab online og offline. I: K. Rasmussen (red.), *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier. En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 217-237.
- *Reyes, I. 2006. Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 3, 267-292.
- *Rhedding-Jones, J. 2005. *What is research?* Oslo: Universitetsforlaget.
- *Richards, K. 2009. State-of-the-Art Article: Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language Teaching*, 42, 2, 147-180.
- *Richards, J.C. & T.S. Rogers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Risager, K., K.-M. Frederiksen & P.Z. Ohrt. 2006. Forord: Sociolingvistik. *Sprogforum*, 36, 1-2.
- *Ritzau, U. 2007. *Almindelig fremmed dansk. En masketestundersøgelse hos danske learnere af holdninger til dansk med accent*. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- *Ritzau. 2013. *Lærere: Modersmålsundervisning må ikke blive politisk slagmark*. 25. januar 2013.
- *Robertson, L.H. 2006. Learning to read 'properly' by moving between parallel literacy classes. *Language and education*, 20, 1, 44-61.
- *Robertson, L.H. 2004. Multilingual flexibility and literacy learning in an Urdu class. I: E. Gregory, S. Long & D. Volk (red.), *Many Pathways to Literacy*. London: Routledge, 171-181.
- *Robertson, L.H. 2002. Parallel literacy classes and hidden strengths: Learning to read in

English, Urdu and classical Arabic. *Reading, Literacy and Language*, 36, 3, 119–26.

- *Rock, F. 2007. *Communicating rights: The language of arrest and detention*. Palgrave: Basingstoke.
- *Romaine, S. 1994. *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- *Rosch, E. 1978. Principles of Categorization. I: E. Rosch & B. Lloyd (red.), *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 27–48.
- *Rosenberg, C. 2013. *SydhavnsCompagniet. Tilblivelser, relationer og muligheder i stribede og glatte rum*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- *Rubow, C. 2003. Samtalen. Interviewet som deltagerobservation. I: K. Hastrup (red.), *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag, 227–246.
- *Rush Hour. Instruktør: Brett Ratner. Udgivet 18. september 1998.
- *Rzehak, L. 2012a. Guest Blog: How to name universities or: Any Linguistic Problem in Afghanistan? Afghanistan Analysts Network. Lokaliseret 1. februar 2015 på <https://www.afghanistan-analysts.org/guest-blog-how-to-name-universities-or-any-linguistic-problem-in-afghanistan/>
- *Rzehak, L. 2012b. Guest Blog: Inequality in Equality: Linguistic Convergence between Dari and Pashto. Afghanistan Analysts Network. Lokaliseret 1. februar 2015 på <https://www.afghanistan-analysts.org/guest-blog-inequality-in-equality-linguistic-convergence-between-dari-and-pashto/>

S

- *Sacks, H. 1984. On doing "being ordinary". I: J.M. Atkinson & J. Heritage (red.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 413–429.
- *Sakel, J. & D. Everett. 2012. *Linguistic Fieldwork. A Student Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Sandal, D. 1925. *Dansktimer med de mindste. Praktisk fremstilling af den første modersmaalsundervisning i skolen*. København: C.A. Reitzels Boghandel.
- *Sandlund, M. 2010. *Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang*. Ph.d.-afhandling, Linköpings Universitet.
- *Sanjek, R. 1990. *Fieldnotes: The Making of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.
- *Saussure, F.d. 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- *Schegloff, E. 2005. On integrity in inquiry . . . of the investigated, not the investigator. *Discourse Studies*, 7, 4–5, 455–480.
- *Schegloff, E., E. Ochs & S.A. Thompson. 1996. Introduction. I: E. Ochs, E. Schegloff & S.A. Thompson (red.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–51.
- *Schiffman, H.F. (red.) 2012. *Language Policy and Language Conflict in Afghanistan and Its Neighbors. The Changing Politics of Language Choice*. Leiden: Brill.
- *Schiffmann, H.F. & B. Spooner. 2012. Afghan Languages in a Larger Context of Central and South Asia. I: H.F. Schiffman, (red.), *Language Policy and Language Conflict in Afghanistan and Its Neighbors. The Changing Politics of Language Choice*. Leiden: Brill, 1–28.
- *Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.
- *Selam Friskole. 2009. *Koran. Målsætning og læseplan*. Lokaliseret 1. februar 2015 på <http://www.selam.dk/Infoweb/indhold/Selamfag/Koran.pdf>
- *Serinci, D.B. 2011. Flere går til litauisk end kurdisk. *Jiyan.dk*, 19. december 2011. Lokaliseret 1. februar 2015 på <http://jiyan.dk/page/3/?s=modersm%C3%A5lsundervisning&x=0&y=0>
- *Sheyholislami, J. 2010. Identity, language, and new media: The Kurdish case. *Language Policy*, 9, 4, 289–312.
- *Shinge, M. 2008. The National Security Language Initiative and the Teaching of Hindi. *Language, Culture and Curriculum*, 21, 3, 269–279.
- *Shohamy, E. 2010. *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters.
- *Silverman, D. 1998. *Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis*. Oxford: Polity Press.
- *Silverstein, M. 2003. Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life. *Language and Communication*, 23, 3–4, 193–229.
- *Silverstein, M. 1985. Language and the culture of gender. At the intersection of structure, usage, and ideology. I: E. Mertz & R. Parmentier (red.), *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives*. Orlando: Academic Press, 219–259.

- *Skovgaard-Petersen, V. 2002. Da fremmedsprog blev skolefag. I: S. Holm-Larsen (red.), *Fremmedsprog i den danske skole*. København: Dansk Skolemuseum, 41-68.
- *Skovholm, J. 2006. Leder: Modersmålsundervisning i 30 år. *SPROG & INTEGRATION*, 1, 2.
- *Sneddon, R. 2007. Learning in Three Languages in Home and Community. I: J. Conteh, P. Martin & L.H. Robertson (red.), *Multilingual Learning Stories in Schools and Communities in Britain*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 23-40.
- *Snell, J., F. Copland & S. Shaw. 2015 (red.). *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations*. London: Palgrave Macmillan.
- *Solberg, A. 1996. The Challenge in Child Research: From 'Being' to 'Doing'. I: J. Brannen & M. O'Brien (red.), *Children in Families. Research and Policy*. London: Falmer Press.
- *Spoonner, B. 2012. Persian, Farsi, Dari, Tajiki: Language names and Language Policies. I: H.F. Schiffman (red.), *Language Policy and Language Conflict in Afghanistan and Its Neighbors. The Changing Politics of Language Choice*. Leiden: Brill, 89-118.
- *Spradley, J. 1979. *The Ethnographic Interview*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- **Sprog er nøglen til verden – anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. Videnskabsministeriet og Undervisningsministeriet 2011. Lokaliseret 1. februar 2015 på <http://ufm.dk/publikationer/2011/sprog-er-noglen-til-verden-anbefalinger-fra-arbejdsgruppen-for-uddannelse-i-fremmedsprog>
- *Staunæs, D. 2008. Subversive analysestrategier – eller governmentality med kjole, fjerboa og sari. I: J. Kofoed & D. Staunæs (red.), *Magtballader – 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 252-268.
- *Staunæs, D. 2004. *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- *Staunæs, D. 2000. Engangskameraer og børneblikke. I: P.S. Jørgensen & J. Kampmann (red.), *Børn som informanter*. København: Børnerådet, 102-121.
- *Staunæs, D. 1998. *Transitliv. Andre perspektiver på unge flygtninge*. København: Politisk revy.
- *Staunæs, D. & D.M. Søndergaard. 2007. Nyttige resultater i en tangotid. *Nordiske udkast*, 1, 6-25.
- *Staunæs, D. & D.M. Søndergaard. 2005. Interview i en tangotid. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag, 49-71.
- *Steensig, J. 2010. Konversationsanalyse. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag, 287-313.
- *Steensig, J. 2001. Sprog i virkeligheden. Bidrag til en interaktionel lingvistisk. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- *Steensig, J. 1998. Sprog i Danmark og i verden. I: F. Gregersen (red.), *Dansk sproglære*. København: Dansklærerforeningens Forlag, 269-291.
- *Stormhøj, C. 2006. *Poststrukturalismer – videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- *Street, B. 2001. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. I: M. Martin-Jones & K. Jones (red.), *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 17-30.
- *Street, B. 1995. *Social literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harlow: Pearson Education.
- *Street, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Stæhr, A. & L.M. Madsen. 2014. Standard language in urban rap: Social media, linguistic practice and ethnographic context. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 94.
- *Søndergaard, J., G. Andersen, K. Birkving, N. Egelund & S.C. Andersen. 2011. Hvad er effekten af modersmålsundervisning? *Politiken, Debat*, 1. november 2011.
- **Søndervangskolens Videncenter 2009–2010 - på vej mod en organisatorisk læring*. Søndervangskolen.

T

- *Talmy, S. 2010. Achieving distinction through Mock ESL: A critical pragmatics analysis of classroom talk in a

- high school. I: G. Kasper, H. Nguyen, D. Yoshimi & J. Yoshioka (red.), *Pragmatics and Language Learning* 12. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 215-254.
- *Talmy, S. 2009. Forever FOB? Resisting and reproducing the Other in high school ESL. I: A. Reyes & A. Lo (red.), *Beyond Yellow English: Toward a linguistic anthropology of Asian Pacific America*. New York: Oxford University Press, 347-365.
- *Talmy, S. 2008. The cultural productions of the ESL student at Tradewinds High: Contingency, multidirectionality, and identity in L2 socialization. *Applied Linguistics*, 29, 619-644.
- *Talmy, S. 2004. Forever FOB: The Cultural production of ESL in a High School. *Pragmatics*, 14, 2-3, 149-172.
- *Tanggaard, L. & S. Brinkmann, S. 2010a. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag, 29-53.
- *Tanggaard, L. & S. Brinkmann, S. 2010b. Kvalitet i kvalitative studier. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag, 489-499.
- *Temples, A.L. 2013. *Constructing Arabic as Heritage: Investment in Language, Literacy, and Identity among Young U.S. Learners*. Ph.d.-afhandling, Georgia State University.
- **The Constitution of Afghanistan*. Islamic Republic of Afghanistan. Ratified January 26, 2004. Lokaliseret 1. februar 2015 på <http://www.afghanembassy.com/pl/afg/images/pliki/TheConstitution.pdf>
- *Thomas, W.P. & V. Collier. 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- *Timm, L. 2008. *Danmark har ondt i modersmålet. En kortlægning af kommunernes modersmålsundervisning i skoleåret 2007/08*. København: Dokumentations- og Rådgivningscentret for Racediskrimination.
- *Timm, L. & B. Kristjánsdóttir. 2011. *Uhørte stemmer. Sproglige minoritetsforældre og samarbejde med skolen*. Aarhus: VIA Systime.
- *Toft, H. 2012. Søndervangskolen holder fast i modersmålet. *Vibsysd.dk*, 18. december 2012. Lokaliseret 1. februar 2015 på http://www.vibsysd.dk/nyheder/arkiv/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=3531&tx_ttnews%5Byear%5D=2012&tx_ttnews%5Bmonth%5D=12&tx_ttnews%5Bday%5D=18&cHash=9e937c109784c474c7b458809b245383
- *Trudgill, P. 1974. *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press.

U

- *Uddannelses- og Forskningsministeriet. 2014. *Anbefalinger fra Forum for koordination af uddannelsesforskning*. Lokaliseret 1. februar 2015 på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Nov/141112%20Anbefalinger%20ofra%20Forum%20ofra%20uddannelsesforskning.pdf>

W

- *Wagner, D.A. 1993. *Literacy, culture and development: Becoming literate in Morocco*. New York: Cambridge University Press.
- *Warriner, D. 2009. Book review. Language in late modernity: Interaction in an urban school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12, 3, 353-357.
- *West, C. & D. Zimmermann. 1987. Doing Gender. *Gender and Society*, 1, 2, 125-151.
- *Winther, I.W. 2013. Forskerens fornemmelse for øen – en kropsligt indvævet forskningspraksis. I: K. Rasmussen (red.), *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier. En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 309-336.
- *Winther, I.W. 2006. *Hjemlighed. Kulturfænomenologiske studier*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- *Winther, I.W., C. Palludan, E. Gulløv & M. Rehder. 2014. *Hvad er søskende? Praktiske og følsomme forbindelser*. København: Akademisk Forlag.
- *Woolard, K. 1998. Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. I: B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (red.), *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press, 3-47.
- *Wulff, H. 2002. Yo-yo fieldwork. Mobility and time in a multi-local study of dance in Ireland. *Anthropological*

Journal on European Culture, 11, 117-136.

Y

*Yaghan, M.A. 2008. "Arabizi": A Contemporary Style of Arabic Slang. *Design Issues*, 24, 2, 39-52.

Z

*Zentella, A.C. 2003. José, can you see? Latin reactions to racist discourse. I: D. Sommer (red.), *Bilingual games: Some literary investigations*. New York: Palgrave, 51-66.

Ø

*Østergaard, W. 2013. "Jeg bruger afkode". Læseforståelse og læsestrategier i et tværsprogligt perspektiv. I: H.P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 87-108.

Å

*Århus Kommune. 2002. *Vejledning til modersmålsbaseret sprogstøtte ved Århus Kommunale Skolevæsen*. Kitte Søndergård Kristensen og Merete Kjeldsen for Århus Kommunale Skolevæsen.

Lovtekster, bekendtgørelser og ministerielle vejledninger (opstillet kronologisk)

*Lov nr. 313 af 26. juni 1975 om folkeskolen (1976)

*EF-direktiv 77/486/EØF af 25. juli 1977 om skolegang for børn af migrantarbejdstagere (1977)

*Bekendtgørelse nr. 179 af 8. marts 1976 om folkeskolens undervisning af fremmedsprogede elever (1979)

*Undervisningsvejledning for folkeskolen. Fremmedsprogede elever 1979 (1979)

*Bekendtgørelse nr. 583 af 20. november 1984 om folkeskolens undervisning af fremmedsprogede elever (1984)

*Bekendtgørelse nr. 536 af 12. juni 2001 om folkeskolens modersmålsundervisning for tosprogede elever (2001)

*Faghæfte nr. 34. Modersmål for tosprogede elever (2001)

*Bekendtgørelse nr. 618 af 22. juli 2002 om folkeskolens modersmålsundervisning af børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande, som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, samt fra Færøerne og Grønland (2002)

*Fælles Mål. Faghæfte 31. Indvandrersprog (2009)

*Fælles Mål. Faghæfte 46. Modersmålsundervisning (2009)

*Bekendtgørelse nr. 689 af 20. juni 2014 om folkeskolens modersmålsundervisning (2014)

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

*Forenklede Fælles Mål. Almindelige indvandrersprog (2014) (kun elektronisk udgave på <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/almindelige-indvandrersprog-valgfag>)

*Forenklede Fælles Mål. Modersmålsundervisning (2014) (kun elektronisk udgave på <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/modersm%C3%A5lsundervisning>)



Bilag

- 1 Tidligere bekendtgørelse om modersmålsundervisning
- 2 Gældende bekendtgørelse om modersmålsundervisning
- 3 Sammenligning af modersmålsundervisning og sprogstøtte på modersmål
- 4 Modersmålsundervisning i Aarhus Kommune
- 5 Sprogstøtte på modersmål i Aarhus Kommune
- 6 Sprogscreening i Aarhus Kommune
- 7 Heldagsskoler i Aarhus Kommune
- 8 Interviewguide skoleledelse
- 9 Interviewguide modersmålslærere
- 10 Fotomateriale i fotoeliciterede børneinterviews
- 11 To variationer af fotoeliciterede børneinterviews
- 12 Translitteration af arabisk
- 13 Translitteration af dari
- 14 Translitteration af pashto
- 15 Transskriptionskonventioner
- 16 Samlet oversigt over empirisk materiale

NB!

Bilag 4, 5 og 6 er screendumps fra Aarhus Kommunes hjemmeside. Når der er mere end én side pr. bilag, skyldes det, at der på Aarhus Kommunes hjemmeside er flere forskellige indgange til samme opslag med delvist forskelligt indhold. For fuldstændighedens skyld er alle indgange medtaget.

Bilag 1:

Tidligere bekendtgørelse om modersmålsundervisning

Bekendtgørelse om folkeskolens modersmålsundervisning af børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande, som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, samt fra Færøerne og Grønland

I medfør af § 5, stk. 7, og § 30 a i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 730 af 21. juli 2000, som ændret ved lov nr. 412 af 6. juni 2002, fastsættes:

§ 1. Denne bekendtgørelse finder anvendelse for undervisningspligtige børn, som forsværges af en i Danmark bosiddende person, der er statsborger i en anden medlemsstat i Den Europæiske Union eller i en stat, der er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde. Herudover finder bekendtgørelsen tilsvarende anvendelse for undervisningspligtige børn, i hvis hjem færøsk eller grønlandsk benyttes som talesprog.

§ 2. Kommunalbestyrelsen skal tilbyde elever, der er omfattet af § 1, undervisning i det pågældende lands officielle sprog, henholdsvis færøsk eller grønlandsk.

Stk. 2. Modtager eleven efter reglen i stk. 1 tilbud om modersmålsundervisning i flere sprog, vælger forældrene og eleven, hvilket sprog eleven skal modtage undervisning i.

Stk. 3. Forældrene skal orienteres om de lokale muligheder for modersmålsundervisning.

Stk. 4. Kommunalbestyrelsen kan fastsætte en frist for tilmeldinger til det følgende skoleår.

§ 3. Tilmeldes mindst 12 elever til modersmålsundervisning i et sprog, og kan der tilknyttes en kvalificeret lærer, jf. § 6, skal kommunalbestyrelsen oprette sådan undervisning. Undervisningen placeres så vidt muligt på elevens egen skole. Hvis dette ikke er muligt under hensyn til elevtallet eller af andre grunde, henvises eleverne til en anden skole i kommunen.

Stk. 2. Er elevtallet i kommunen under 12, jf. stk. 1, og træffer kommunalbestyrelsen beslutning om ikke at oprette undervisningen, skal kommunalbestyrelsen henvise eleverne til modersmålsundervisning i en anden kommune inden for amtet, hvis der her er oprettet undervisning i sproget. I kommuner inden for hovedstadsområdet henvises elever til andre kommuner inden for dette område.

Stk. 3. Forpligtelsen efter stk. 1 og 2 gælder ikke for elever, der får tilbud om undervisning i det pågældende sprog gennem valgfagsundervisning i henhold til folkeskolelovens § 9, stk. 6.

§ 4. Modersmålsundervisningen gives i særskilte timer på 1.-9. klassetrin. Undervisningen kan efter kommunalbestyrelsens beslutning tillige omfatte børnehaveklassen.

Stk. 2. Timerne gives så vidt muligt på aldersinddelte hold.

Stk. 3. Undervisningen omfatter 3-5 ugentlige timer. Timetallet kan dog nedsættes til 2, hvis holdet omfatter højst 3 klassetrin, og elevtallet højst er 8. Timetallet kan ligeledes fastsættes til 2, hvis kommunen har oprettet modersmålsundervisning uden at være forpligtet hertil i henhold til § 3, stk. 1.

§ 5. Modersmålsundervisningen gives så vidt muligt i fortsættelse af elevens almindelige skoletid. I særlige tilfælde kan undervisningen med forældrenes tilslutning henlægges til lørdage.

§ 6. Modersmålsundervisningen varetages af lærere, der har gennemført uddannelsen til lærer i folkeskolen, og som tillige har særlige forudsætninger for at undervise i det pågældende sprog. Undervisningen kan også varetages af lærere med læreruddannelse fra en medlemsstat i Den Europæiske Union eller fra lande, som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, henholdsvis fra Færøerne eller Grønland. Herudover kan undervisningen varetages af andre, der på anden måde har kvalificeret sig til opgaven. Lærerne skal beherske dansk i skrift og tale.

Stk. 2. Lærere, der varetager modersmålsundervisning, skal gennemføre en relevant efteruddannelse, hvis kommunalbestyrelsen tilbyder dem en sådan uddannelse.

§ 7. Kommunalbestyrelsen godkender efter forslag fra skolebestyrelserne skolernes læseplaner for modersmålsundervisningen.

§ 8. Bekendtgørelsen træder i kraft den 1. august 2002.

Stk. 2. Samtidig ophæves bekendtgørelse nr. 536 af 12. juni 2001 om folkeskolens modersmålsundervisning for tosprogede elever.

Undervisningsministeriet, den 22. juli 2002

P.M.V.
Kim Mørch Jacobsen
Uddannelsesdirektør

/Lisa Goth

Gældende bekendtgørelse om modersmålsundervisning

Bekendtgørelse om folkeskolens modersmålsundervisning

I medfør af § 5, stk. 6, og § 30 a i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 665 af 20. juni 2014, fastsættes:

§ 1. Kommunalbestyrelsen skal tilbyde undervisningspligtige børn, som forsørges af en i Danmark bosiddende person, der er statsborger i en anden medlemsstat i Den Europæiske Union eller i en stat, der er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, undervisning i den pågældende stats officielle sprog, jf. dog § 3, stk. 1, 2. pkt.

Stk. 2. Kommunalbestyrelsen skal endvidere tilbyde undervisningspligtige børn, i hvis hjem færøsk eller grønlandsk benyttes som talesprog, undervisning i færøsk henholdsvis grønlandsk, jf. dog § 3, stk. 1, 2. pkt.

§ 2. Kommunalbestyrelsen orienterer forældrene til børn, der er omfattet af § 1, om mulighederne for modersmålsundervisning i kommunen.

Stk. 2. Hver elev skal kun gives modersmålsundervisning i ét sprog. Modtager eleven tilbud om modersmålsundervisning i flere sprog, vælger forældrene og eleven, hvilket sprog eleven skal modtage undervisning i.

Stk. 3. Kommunalbestyrelsen kan fastsætte en frist for tilmeldinger til det følgende skoleår.

§ 3. Tilmeldes mindst 12 elever til modersmålsundervisning i et sprog, og kan der tilknyttes en kvalificeret lærer eller andet undervisende personale, jf. § 5, skal kommunalbestyrelsen oprette sådan undervisning. Er elevtallet i kommunen under 12, eller kan der ikke tilknyttes en kvalificeret lærer eller andet undervisende personale, kan kommunalbestyrelsen beslutte ikke at oprette undervisning i det pågældende sprog.

Stk. 2. Oprettes der ikke i kommunen undervisning i et sprog, skal kommunalbestyrelsen henvise eleverne til modersmålsundervisning i en nabokommune, hvis der her er oprettet undervisning i sproget, jf. folkeskolelovens § 22, stk. 1, nr. 1.

§ 4. Modersmålsundervisningen placeres så vidt muligt på elevens egen skole. Hvis dette ikke er muligt under hensyn til elevtallet eller af andre grunde, kan undervisningen være fælles for elever fra flere skoler i kommunen.

Stk. 2. Undervisningen gives uden for den almindelige undervisningstid i folkeskolen, og så vidt muligt i forlængelse heraf. I særlige tilfælde kan undervisningen med forældrenes samtykke henlægges til lørdage.

Stk. 3. Undervisningen gives så vidt muligt på aldersopdelte hold.

Stk. 4. Undervisningen omfatter 90-150 klokketimer på et skoleår. Timetallet kan dog nedsættes til 60 klokketimer på et skoleår, hvis

- 1) holdet omfatter højst 3 klassetrin, og elevtallet højst er 8, eller
- 2) kommunen har oprettet modersmålsundervisning uden at være forpligtet hertil, jf. § 3, stk. 1.

§ 5. Modersmålsundervisningen varetages af lærere eller andet undervisende personale, jf. folkeskolelovens kapitel 4, som tillige har særlige forudsætninger for at undervise i det pågældende sprog.

§ 6. Bekendtgørelsen træder i kraft den 1. august 2014.

Stk. 2. Bekendtgørelse nr. 618 af 22. juli 2002 om folkeskolens modersmålsundervisning af børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande, som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, samt fra Færøerne og Grønland ophæves.

Undervisningsministeriet, den 20. juni 2014

Christine Antorini

/ Ole Hvilsom Larsen

Bilag 3:

Sammenligning af modersmålsundervisning og sprogstøtte på modersål i Aarhus Kommune


	MODERSMÅLSUNDERVISNING	SPROGSTØTTE PÅ MODERSMÅL
Formål	Formålet med modersmålsundervisningen er, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, så de kan forstå det talte og skrevne sprog og kan udtrykke sig mundtligt og skriftligt. Undervisningen skal også udvikle elevernes sproglige bevidsthed (✓)	Formålet er at understøtte den dansksproglige udvikling hos børn med dansk som andetsprog (✓)
Målgruppe	Der skal i følge Folkeskoleloven tilbydes modersmålsundervisning til elever, som: <ol style="list-style-type: none"> 1. Forsørges af en person, som bor i Danmark og som har statsborgerskab i et EU- eller EØS-land 2. Taler grønlandsk eller færøsk i hjemmet (✓) 	I 0.-3. klasse er sprogstøtteordningen et frivilligt tilbud, og barnet kan deltage i undervisningen, hvis forældrene ønsker det. Skolerne ønsker at give de yngste elever sproglig støtte, så de har kendskab til mange begreber både på dansk og deres modersmål. I 4.- 9. klasse henvender tilbuddet sig til elever med sproglige, faglige eller sociale behov. Det er elevens lærere, der afgør om eleven har behov (✓)
Sprog	For at der oprettes et hold skal der være minimum 12 elever med samme modersmål, som ønsker undervisning. I dette skoleår [2013-14] undervises i tysk, engelsk, fransk, spansk, islandsk, italiensk og polsk (✓)	Dette tilbud er for elever, som har tyrkisk, arabisk, pashto, dari, somalisk eller vietnamesisk som modersmål (Johansen 2011)
Placering og organisering	Undervisningen foregår på Møllevangskolen efter almindelig skoletid, dvs. at undervisningen er uafhængig af elevernes øvrige undervisning (✓)	Undervisningen foregår på den enkelte skole, enten inden for den almindelige undervisning som tolærerordning eller på små hold uden for klassen eller som sprogstøttetimer efter almindelig undervisningstid efter en frivillig tilmelding fra forældre (sammenskrevet efter Larsen 2011)
Underviser	Alle modersmålslærere har det sprog, de underviser i som modersmål og har undervisningserfaring (Johansen 2011)	Det er tosprogede lærere, der står for undervisningen. De tosprogede lærere tager sig af pædagogiske, undervisningsmæssige og integrationsmæssige opgaver. Det betyder, at sprogstøtte på modersmålet er mere end ren sprogundervisning. Lærerne er med til at styrke den interkulturelle dimension i undervisningen og dermed elevernes forståelse af egen og andre kulturer. De fungerer også som brobyggere i skole-hjem-samarbejdet (✓)
✓	Aarhus Kommunes hjemmeside, jf. bilag 4	Aarhus Kommunes hjemmeside, jf. bilag 5

Bilag 4:

Modersmålsundervisning i Aarhus Kommune

Lokaliseret d. 1. februar 2015 på:

<http://www.aarhus.dk/da/borger/familie-boern-og-unge/Skole/Dansk-som-andetsprog/Modersmaalsundervisning.aspx>



Forside Nyheder Presse Organisation Kontakt English

BORGER ERHVERV POLITIK AARHUS JOB

SØG

- Forside
- Borger
- Familie, børn og unge
- Skole

Beskæftigelse og uddannelse

Bolig og byggeri

Familie, børn og unge ▾

- Pasning
- Skole ▾
 - Skolereformen
- Fritid
- Sundhed
- Råd og hjælp til familier
- Vielse og skilsmisse

Handicap og socialpsykiatri

Kultur, idræt og fritid

Natur og miljø


Pas og kørekort

Sundhed og sygdom

Trafik

Ældre

Økonomi



Modersmålsundervisning

Formålet med modersmålsundervisningen er, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, så de kan forstå det talte og skrevne sprog og kan udtrykke sig mundtligt og skriftligt. Undervisningen skal også udvikle elevernes sproglige bevidsthed.

Hvem kan få modersmålsundervisning?

Kommunerne har pligt til at udbyde modersmålsundervisning for EU- og EØS-borgere. Der skal i følge Folkeskoleloven tilbydes modersmålsundervisning til elever, som:

- Forsørges af en person, som bor i Danmark og som har statsborgerskab i et EU- eller EØS-land
- Taler grønlandsk eller færøsk i hjemmet

Hvor foregår undervisningen?

Undervisningen foregår på Møllevangskolen efter almindelig skoletid, dvs. at undervisningen er uafhængig af elevernes øvrige undervisning. Undervisningen er gratis.

For at der oprettes et hold skal der være minimum 12 elever med samme modersmål, som ønsker undervisning. I dette skoleår undervises i tysk, engelsk, fransk, spansk, islandsk, italiensk, hollandsk og polsk.


Hvem skal man kontakte?

Møllevangskolen i Aarhus organiserer modersmålsundervisningen. Du kan finde kontaktinformation her på siden.


Kontakt

Center for modersmålsundervisning
Møllevangskolen
Møllevangs Allé 20
8210 Aarhus V


Telefon: 8713 6060
E-mail: moe@mbu.aarhus.dk



Sprogstøtte på modersmål >




Modtagelsesklasse >



Sprogscreening >

Lokaliseret d. 1. februar 2015 på:
<http://www.aarhus.dk/da/omkommunen/organisation/Boern-og-Unge/PA/PI/Indsatser-for-6-18-aarige-boern-og-unge/Modersmaalsundervisning.aspx>



Forside Nyheder Presse Organisation Kontakt English

BORGER ERHVERV POLITIK AARHUS JOB

SØG

- Forside
- Organisation
- Børn og Unge
- Pædagogisk Afdeling
- Pædagogik og Integration
- Indsatser for 6 - 18-årige b...

Center for Læring

Redskaber og Inspiration

Indsatser for 0 - 6-årige børn

Indsatser for 6 - 18-årige børn og unge

Forældresamarbejde

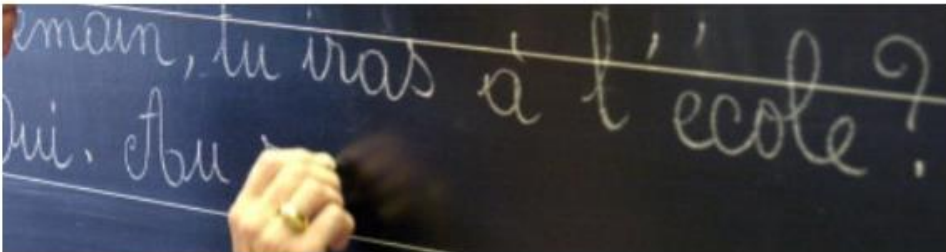
Sprogscreening

Statistik og kvalitetsrapporter

Kontakt

Respekt for grænser

Det Tværgående Områdesamarbejde - Lokaråd SSP Aarhus



man, tu vas à l'école?
oui. Abu

Modersmålsundervisning

Børn, som flytter til Danmark fra andre EU-lande og Færøerne og Grønland har ret til at modtage undervisning i deres modersmål.

Ifølge Bekendtgørelse 818 af 22/07/2002, om folkeskolens modersmålsundervisning af børn fra medlemsstater i EU, fra lande, som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, samt fra Færøerne og Grønland, skal kommunen tilbyde disse elever undervisning i det pågældende lands officielle sprog.


Indsatsen

Formålet er, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder i at forstå det talte og skrevne sprog og kan udtrykke sig mundtligt, skriftligt og udvikle sproglige bevidsthed.

Undervisningen foregår på Møllevangskolen. I øjeblikket bliver der undervist i tysk, engelsk, fransk, spansk, islandsk, italiensk, hollandsk og polsk.

Pædagogik og Integration har ansvaret for rådgivning og sparring til Møllevangskolen og koordinering af modersmålsundervisningen for elever fra andre kommuner.

Kontakt



Ani Hagopian Larsen
SSP-konsulent
Pædagogik og Integration
SSP Aarhus
Børn og Unge
Grøndalsvej 2
8260 Viby J

Mobil: 51 57 67 34
E-mail: ahil@aarhus.dk

Kontakt

Center for
modersmålsundervisning
Møllevangskolen
Møllevangs Allé 20
8210 Aarhus V

Telefon: 8713 6060
E-mail: moe@mbu.aarhus.dk

Bilag 5:

Sprogstøtte på modersmål i Aarhus Kommune

Lokaliseret d. 1. februar 2015 på:

<http://www.aarhus.dk/da/borger/familie-boern-og-unge/Skole/Dansk-som-andetsprog/Sprogstoette-paa-modersmaalet.aspx>



Forside Nyheder Presse Organisation Kontakt English

BORGER ERHVERV POLITIK AARHUS JOB

17 18 19 20 21 22 23 24 2



- < Forside
- < Borger
- < Familie, børn og unge
- < Skole

Beskæftigelse og uddannelse

Bolig og byggeri

Familie, børn og unge ▾

Pasning

Skole ▾

Skolereformen

Fritid

Sundhed

Råd og hjælp til familier

Vielse og skilsmisse

Handicap og socialpsykiatri

Kultur, idræt og fritid

Natur og miljø

Pas og kørekort

Sundhed og sygdom

Trafik

Ældre

Økonomi

Sprogstøtte på modersmålet

Skolerne i Aarhus Kommune tilbyder sprogstøtte på modersmål ved tosprogede lærere. Formålet er at understøtte den dansksproglige udvikling hos børn med dansk som andetsprog

Udvikling af elevernes modersmål styrker deres tilegnelse af andre sprog. Modersmålet er derfor et vigtigt fundament for at lære dansk og det er også afgørende for barnets selvforståelse og identitetsdannelse.

Undervisningstilbuddet

Det er tosprogede lærere, der står for undervisningen. De tosprogede lærere tager sig af pædagogiske, undervisningsmæssige og integrationsmæssige opgaver. Det betyder, at sprogstøtte på modersmålet er mere end ren sprogundervisning.

Lærerne er med til at styrke den interkulturelle dimension i undervisningen og dermed elevernes forståelse af egen og andre kulturer. De fungerer også som brobyggere i skole-hjem-samarbejdet.

Hvem modtager sprogstøtte i modersmålet?

I 0.-3. klasse er sprogstøtteordningen et frivilligt tilbud, og barnet kan deltage i undervisningen, hvis forældrene ønsker det. Skolerne ønsker at give de yngste elever sproglig støtte, så de har kendskab til mange begreber både på dansk og deres modersmål.

I 4.- 9. klasse henvender tilbuddet sig til elever med sproglige, faglige eller sociale behov. Det er elevens lærere, der afgør om eleven har behov.

Mere information

Hvis du vil vide mere om sprogstøtte på modersmålet, kan du kontakte dit barns skole.

Lokaliseret d. 1. februar 2015 på:

<http://www.aarhus.dk/da/omkommunen/organisation/Boern-og-Unge/PA/PI/Indsatser-for-6-18-aarige-boern-og-unge/Sprogstoette-paa-modersmaalet.aspx>



Forside Nyheder Presse Organisation Kontakt English

BORGER ERHVERV POLITIK AARHUS JOB

SØG

- « Forside
- « Organisation
- « Børn og Unge
- « Pædagogisk Afdeling
- « Pædagogik og Integration
- « Indsatser for 6 - 18-årige b...

Center for Læring

Redskaber og Inspiration

Indsatser for 0 - 6-årige børn

Indsatser for 6 - 18-årige børn og unge ▾

Forældresamarbejde

Sprogscreening

Statistik og kvalitetsrapporter

Kontakt

Respekt for grænser

Det Tværgående Områdesamarbejde - Lokaråd SSP Aarhus



Sprogstøtte på modersmålet

Formålet med sprogstøtte på modersmålet er at understøtte den dansksproglige og faglige udvikling hos elever med dansk som andetsprog ved brug af modersmålet.

Byrådet i Aarhus Kommune vedtog den 18. december 2002 at videreføre den ikke-lovpligtige modersmålsundervisningen i en ny form, som fik betegnelsen "Sprogstøtte på modersmål".

Pædagogik og Integration understøtter skolerne i implementeringen af sprogstøtte på modersmål og har ansvaret for den pædagogiske og organisatoriske udvikling for området samt forestår kompetenceudviklingen.

Der er 34 tosprogede lærere og de fungerer også som brobyggere i skole/hjem-samarbejdet. Der afholdes netværksmøder for de tosprogede lærere og gives løbende rådgivning og sparring til skolerne.

Pædagogik og Integration udarbejder vejledninger, arbejdsbeskrivelser m.m. som støtte for arbejdet og dette materiale findes her på siden.

Kontakt



Ani Hagopian Larsen
SSP-konsulent
Pædagogik og Integration
SSP Aarhus
Børn og Unge
Grøndalsvej 2
8260 Viby J

Mobil: 51 57 67 34
E-mail: ahl@aarhus.dk

Materialer


-  [Arbejdsbeskrivelse for tosprogede lærere tilknyttet sprogstøtte på modersmål \(pdf 97 KB\)](#)
-  [Bilag 1 til arbejdsbeskrivelsen \(pdf 79 KB\)](#)
-  [Skema til elevbeskrivelse \(pdf 46 KB\)](#)
-  [Vejledning \(pdf 102 KB\)](#)

Bilag 6:

Sprogscreening i Aarhus Kommune

Lokaliseret d. 1. februar 2015 på:

<http://www.aarhus.dk/omkommunen/organisation/Boern-og-Unge/PA/PI/Sprogscreening.aspx>



Forside Nyheder Presse Organisation Kontakt English

BORGER ERHVERV POLITIK AARHUS JOB

SØG

- Forside
- Organisation
- Børn og Unge
- Pædagogisk Afdeling
- Pædagogik og Integration

Center for Læring

Redskaber og Inspiration

Indsatser for 0 - 6-årige børn

Indsatser for 6 - 18-årige børn og unge

Forældre samarbejde


Sprogscreening

Statistik og kvalitetsrapporter

Kontakt

Respekt for grænser

Lokalråd SSP Aarhus



Sprogscreening

Alle børn i Aarhus Kommune skal være i stand til at tage en ungdomsuddannelse. Det kræver bl.a. et velfungerende og veludviklet dansk sprog.

Baggrund

Aarhus Kommune anvender Folkeskolelovens § 5 stk. 7, som giver mulighed for at vurdere de dansksproglige kompetencer hos skolestartere, skoleskiftere og tilflyttere med dansk som andetsprog. På baggrund af vurderingen kan kommunen henvise børn med et særligt behov for sprogstøtte til en anden skole end distriktskolen.

Sprogscreeningen er det redskab, som anvendes for at finde de børn, der har særligt behov for sprogstøtte.

Hvem har dansk som andetsprog?

Hvis der ikke er talt dansk på et niveau svarende til modersmålet siden barnet blev født, og barnet derfor først har lært dansk senere, så har barnet dansk som andetsprog. Vi siger, at barnet har andetsprog, fordi det lærer dansk som sit sprog nummer to.

Hvorfor skal nogle børn sprogscreenes?

Sprogscreeninger af børn med dansk som andetsprog er med til at sikre, at børn med et særligt sprogstøttebehov får den nødvendige støtte til at udvikle deres danske sprog.


Et nuanceret og velfungerende dansk er en forudsætning for, at elever klarer sig godt socialt og fagligt i skolen. Det er derfor også en forudsætning for, at elever på længere sigt har mulighed for at tage en ungdomsuddannelse.

Mere information

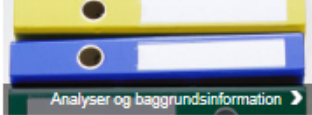
Her på siden kan du finde link til ofte stillede spørgsmål om sprogscreening. Du kan også finde analyser og baggrundsinformation om sprogscreeninger.

Pjeceer om sprogscreening

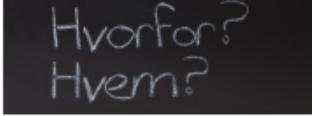
- Pjece - dansk (pdf 4 MB)
- Pjece oversat til engelsk (pdf 28 KB)
- Pjece oversat til dari (pdf 53 KB)
- Pjece oversat til pashto (pdf 54 KB)
- Pjece oversat til tyrkisk (pdf 39 KB)
- Pjece oversat til arabisk (pdf 80 KB)
- Pjece oversat til kurdisk (pdf 409 KB)
- Pjece oversat til vietnamesisk (pdf 375 KB)
- Pjece oversat til somalisk (pdf 2 MB)
- Pjece oversat til polsk (pdf 363 KB)



Sprogscreening af skolebegyndere.mf >



Analyser og baggrundsinformation >



Ofte stillede spørgsmål
Læs svar på nogle af de spørgsmål, der ofte bliver stillet om sprogscreeninger og henvisninger.

Lokaliseret 1. februar 2015 på:
<http://www.aarhus.dk/sprogscreening>



Forside Nyheder Presse Organisation Kontakt English

SEARCH BAR: SØG

BORGER ERHVERV POLITIK AARHUS JOB

- < Forside
 - < Borger
 - < Familie, børn og unge
 - < Skole
-
- Beskæftigelse og uddannelse
-
- Bolig og byggeri
-
- Familie, børn og unge v
- Fasning
 - Skole v
 - Skolereformen
 - Fritid
 - Sundhed
 - Råd og hjælp til familier
 - Vielse og skilsmisse
 - Handicap og socialpsykiatri
 - Kultur, idræt og fritid
 - Natur og miljø
 - Pas og kørekort
 - Sundhed og sygdom
 - Trafik
 - Ældre
 - Økonomi



Sprogscreening af børn med dansk som andetsprog

Alle børn i Aarhus Kommune skal være i stand til at tage en ungdomsuddannelse. Det kræver bl.a. et velfungerende og veludviklet dansk sprog.

Sprogscreeninger af børn med dansk som andetsprog er med til at sikre, at børn med et særligt sprogstøttebehov får den nødvendige støtte til at udvikle deres danske sprog. På den måde får de det bedst mulige udbytte af deres skolegang.

Sprogscreening

Aarhus Kommune anvender Folkeskolelovens § 5 stk. 7, som giver mulighed for at foretage en vurdering af dansksproglige kompetencer hos skolestartere, skoleskiftere og tilflyttere med dansk som andetsprog. På baggrund af vurderingen kan kommunen henvise børn med et særligt behov for støtte i dansk som andetsprog til en anden skole end distriktsskolen.

Sprogscreeningen er det redskab, som anvendes for at finde de børn, der har særligt behov for sprogstøtte.

Hvorfor skal nogle børn sprogscreenes?

Et nuanceret og velfungerende dansk er en forudsætning for at elever klarer sig godt socialt og fagligt i skolen. Det er derfor også en forudsætning for, at elever på længere sigt har mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse. En elev med dansk som andetsprog skal have det skoletilbud, der bedst tilgodeser det sproglige behov.

Hvem skal sprogscreenes?

Børn med dansk som andetsprog skal sprogscreenes. Et barn har dansk som andetsprog, når ingen af forældrene har talt dansk på et modersmålsnende niveau med barnet siden fødslen. (Undervisningsministeriets definition).

Hvad er en sprogscreening?

En sprogscreening er en vurdering af, hvor meget dansk et barn kan tale og forstå. Ved en sprogscreening taler barnet med en talepædagog eller en sprogkonsulent og løser forskellige opgaver. F.eks. skal eleven fortælle om billeder, gentage ord og besvare få spørgsmål. Sprogscreeningen varer 45 min. for skolestartere og 60 min. for skoleskiftere og tilflyttere.

Forældre må overvære sprogscreeningen uden at hjælpe barnet undervejs.

Pjecer om sprogscreening


- Fjece - dansk (pdf 4 MB)
- Fjece oversat til engelsk (pdf 28 KB)
- Fjece oversat til dari (pdf 53 KB)
- Fjece oversat til pashto (pdf 54 KB)
- Fjece oversat til tyrkisk (pdf 39 KB)
- Fjece oversat til arabisk (pdf 80 KB)
- Fjece oversat til kurdisk (pdf 409 KB)
- Fjece oversat til vietnamesisk (pdf 375 KB)
- Fjece oversat til somalisk (pdf 2 MB)



Læs mere om:
Sprogscreening af skolebegyndere, skoleskiftere og tilflyttere

Lokaliseret 1. februar 2015 på:

<http://www.aarhus.dk/da/borger/familie-boern-og-unge/Skole/Dansk-som-andetsprog/Sprogscreening/Sprogscreening-ved-skolestart-skoleskift-og-tilflytning.aspx>



Forside Nyheder Presse Organisation Kontakt English

SØG

BORGER ERHVERV POLITIK AARHUS JOB

- « Forside
- « Borger
- « Familie, børn og unge
- « Skole

Beskæftigelse og uddannelse

Bolig og byggeri

Familie, børn og unge v

Pasning

Skole v

Skolereformen

Fritid

Sundhed

Råd og hjælp til familier

Vielse og skilsmisse

Handicap og socialpsykiatri

Kultur, idræt og fritid

Natur og miljø


Pas og kørekort

Sundhed og sygdom

Trafik

Ældre

Økonomi



Sprogscreening ved skolestart, skoleskift og tilflytning

Børn med dansk som andetsprog i Aarhus Kommune skal sprogscreenes ved skolestart, skoleskift og tilflytning

Sprogscreening ved skolestart
Hvis et barn har dansk som andetsprog og skal starte i skole, skal han eller hun sprogscreenes.

Når I møder op til indskrivningen på jeres barns distriktsskole, får I en tid til en sprogscreening. Sprogscreeningen foregår på distriktsskolen i perioden efter indskrivningen, dvs. januar – marts måned.

Sprogscreening ved skoleskift
Elev med dansk som andetsprog, der går på en folkeskole, en privatskole eller en friskole i Aarhus Kommune og ønsker at skifte til en (anden) folkeskole, skal sprogscreenes.

I kontakter den skole, I gerne vil gå på, og så kontakter skolen Visitationscenter Ellekær. Derefter modtager I et brev med information om I skal møde op til sprogscreening på Visitationscenter Ellekær, eller om jeres barns skole skal følge barnets dansksproglige udvikling.

Sprogscreening ved tilflytning fra en anden kommune
Hvis jeres barn har dansk som andetsprog, og I flytter til Aarhus Kommune, så skal barnet sprogscreenes.

I kontakter den skole, I gerne vil have at jeres barn kommer til at gå på, og så kontakter skolen Visitationscenter Ellekær. Derefter modtager I et brev om, hvornår I skal møde op til sprogscreening på Visitationscenter Ellekær, der ligger på Ellekærskolen.


Der er et midlertidigt undervisningstilbud på Ellekærskolen, indtil jeres barn er blevet sprogscreenet og placeret på en skole.

Bilag 7:

Heldagsskoler i Aarhus Kommune

Lokaliseret 1. februar 2015 på:

<http://www.aarhus.dk/da/omkommunen/organisation/Boern-og-Unge/PA/PI/Indsatser-for-6-18-aarige-boern-og-unge/Skolekoncepter/Heldagsskoler.aspx>



Forside Nyheder Presse Organisation Kontakt English

BORGER ERHVERV POLITIK AARHUS JOB

SØG

- Forside
- Organisation
- Børn og Unge
- Pædagogisk Afdeling
- Pædagogik og Integration
- Indsatser for 6 - 18-årige b...

Center for Læring

Redskaber og inspiration

Indsatser for 0 - 6-årige børn

Indsatser for 6 - 18-årige børn og unge

Forældresamarbejde


Sprogscreening

Statistik og kvalitetsrapporter

Kontakt

Respekt for grænser

Det Tværgående Områdesamarbejde - Lokalskole SSP Aarhus



Heldagsskoler

Aarhus Kommune har to heldagsskoler - Søndervangskolen og Tovshøjskolen

Formål
Målet med heldagsskolen er at give børn med dansk som andetsprog en god skolegang, der styrker dem sprogligt, fagligt, socialt og kulturelt.

Skoler i Aarhus
Aarhus Kommune har to heldagsskoler: Tovshøjskolen og Søndervangskolen. Heldagsskolen gælder for alle klassetrin fra skoleåret 2008/09.

Udvidet skoletid
En heldagsskole er en skole, hvor eleverne opholder sig i dagtimerne, og som giver et obligatorisk skoletilbud fra kl. 08.00 til kl. 16.00 på alle skoledage.

Undervisning
Hverdagen i heldagsskolen rummer et spændende læringsmiljø, hvor eleverne får flere undervisningstimer i folkeskolens fag end almindeligvis.

Undervisningen dækker både fagene dansk og matematik og de mere kreative fag som idræt og musik. Heldagsskolen er således en god kombination af undervisning og undervisningsrelaterede aktiviteter fordelt på hele skoledagen.


Pasning
Skolefritidsordningen på de to skoler er nedlagt som pasningstilbud. I stedet indgår personalet herfra som en del af heldagsskolen. Der er dog fortsat tilbud om pasning kl. 08.30-08.00 og 16.00-17.00.

Samarbejdspartnere
Skoletilbuddet bruger lokale og eksterne samarbejdspartnere, f.eks.:

- Fritidshjem
- Byggelegepladser
- Ungdomsskoler
- Foreninger


Sprogscreeninger og frit skolevalg
Aarhus Byråd har vedtaget at sprogscreenere alle børn med dansk som andetsprog, der enten skal starte i skole eller skifte skole til en folkeskole i Aarhus Kommune.

Kontakt




Karsten Baltzersen
Konsulent
Pædagogik og Integration
Børn og Unge
Grøndalsvej 2, Postboks 4089
8280 Viby J

Telefon: 23 38 01 58
E-mail: kab@aarhus.dk



Modtagerskoler



Magnetskoler

Evalueringer

- Rambølls vurdering af 12 heldagsskoler i Danmark 2012 (pdf 878 KB)
- Evaluering af heldags- og magnetskoler 2009 (pdf 3 MB)

Heldagsskolernes hjemmesider

- » Søndervangskolen (Åbner nyt vindue)
- » Tovshøjskolen (Åbner nyt vindue)

Interviewguide skoleledelse

TEMA	SPØRGSMÅL/BESKRIVELSE
Introduktion	<ul style="list-style-type: none"> *Baggrunden for interviewet *Kort om projektet *Kort om interviewet i dag
Om videncentret	<ul style="list-style-type: none"> *Hvad er baggrunden for at samle alle såkaldt løse ressourcer i et videncentret? *Hvordan har de øvrige medarbejdere taget imod det? *Hvordan befinder videncentrumedarbejderne sig efter jeres vurdering? *Hvordan synes I som ledelse, det går nu – efter det første år med videncentret? *Hvordan tror I, det ser ud efter næste år – når den toårige forsøgsperiode er ovre?
Om sprogstøtte på modersmål	<p>Teamet for sprogstøtte på modersmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Hvem indgår i specialteamet for sprogstøtte på modersmål? *Er der formuleret en årsplan for teamet? Hvis nej, hvorfor ikke? *Hvordan vil I beskrive teamets opgave? *Hvad ligger der i de fire delopgaver? (specifik sprogstøtte, tolkning, rent modersmålsbaseret opgave, opsøgende opgave) *Hvordan er vægtningen mellem delopgaverne? <p>Organisering:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Hvordan er sprogstøtten organiseret? *Hvilke sprog? *Hvor mange ugentlige lektioner? *Løber over hele året eller periodisk? *Alle årgange? Hvis ikke, hvorfor så? *Frivilligt eller obligatorisk? *Hvor mange deltager i år? Næste år? (Deltagerlister?) *Hvordan er proceduren for tilmelding? <p>Undervisningens indhold:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Hvilke forventninger har I til undervisningens indhold? *Er det lektiehjælp eller sprogundervisning? Selvstændige forløb eller koordineret med øvrig undervisning? *Vægtning tale-lytte-læse-skrive? *Undervisningssprog? *Undervisningsmateriale? <p>Sprogstøtte på modersmål på Søndervangskolen:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Hvordan vil I karakterisere jeres sprogstøtte på modersmål i sammenligning med lignende tilbud på andre skoler i Århus Kommune? Med Århus Kommunes forståelse? *Hvorfor har I valgt denne form for sprogstøtte på modersmål? *Hvordan modtager elever og forældre tilbuddet om sprogstøtte på modersmål? *Hvordan er elevernes opbakning? *Hvad er jeres indtryk af elevernes forhold til undervisningen? *Hvordan vurderer I de (sprog)faglige og personlige ressourcer i teamet? Opfattes teamet af kollegerne som ”eksperter”, som ”oppe på beatet” og som ”fyrtårne”? *Hvordan fungerer samarbejdet mellem specialteamet og resten af skolen? <p>Vurdering:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Hvilke muligheder og barrierer ser I i forbindelse med sprogstøtte på modersmål? *Hvordan ser sprogstøtte på modersmål på Søndervangskolen om fem år?
Praktiske forhold	Praktiske aftaler om efterårets feltarbejde

Bilag 9:

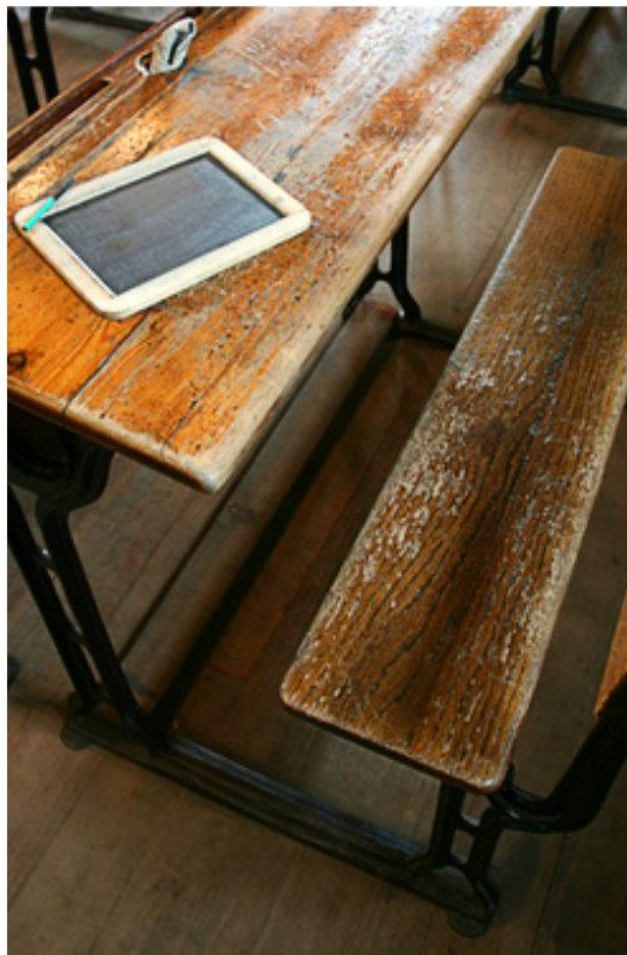
Interviewguide modersmåls lærere (interview med lidle som eksempel)

TEMA	EKSEMPLER PÅ SPØRGSMÅL
Introduktion	Kort om, hvor jeg er i projektet Kort om interviewet i dag
Baggrund	Hvor er du født, og hvornår kom du til Danmark? Har du nogen uddannelse fra Somalia eller her i Danmark? Har du været på nogen form for efteruddannelse? Hvilke sprog taler og skriver du selv? Hvor længe har du været på Søndervangskolen? Hvor længe har du undervist i somali på Søndervangskolen?
Arbejdsopgaver	Kan du fortælle om, hvilke arbejdsopgaver du har på skolen? Hvordan vil du selv beskrive din rolle og funktion på skolen? Hvad er din stillingsbetegnelse?
Kært barn...	Hvad kalder du selv undervisningen? Somali? Somalisk? Modersmål, modersmålsundervisning? Sprogstøtte på modersmål? Hvad kalder børnene det? Hvad kalder andre det?
En typisk time	Prøv at beskrive en typisk time, hvad foregår der? Hvordan starter I? Hvad laver I?
Undervisningens indhold	Hvilket indhold mener du, der skal være i undervisningen? Hvorfor? Hvad prioriterer du i undervisningen? Hvad er det vigtigt for dig, at børnene lærer? Hvor får du inspiration til undervisningen? Hvilke materialer bruger du? Hvor får du dem fra? Er der noget, du savner? Bruger du it i undervisningen?
Progression	Hvilke andre hold har du ud over det, jeg kender? Er der forskel på det, du laver med 2. klasse og med yngre og ældre elever?
Mål	Hvad er målet med din undervisning? Hvorfor mener du, at børnene skal have undervisning i somali? Hvad lægger skoleledelsen vægt på? Hvad ønsker forældrene? Hvad forventer børnene – hvad vil de gerne?
Motivation og interesse	Hvordan oplever du børnenes interesse og motivation for undervisningen? Hvordan er forældrenes indstilling og opbakning?
Undervisningssprog	Hvilket sprog skal undervisningen foregå på? Hvorfor? Hvad gør du, hvis børnene taler dansk? Hvorfor? Hvordan forholder du dig, hvis børnene laver sproglig fejl? Hvorfor? Hvilken slags somali lærer børnene? Hvorfor?
Børnenes sprog	Hvordan synes du, børnenes sproglige niveau er? Kan du sætte nogen ord på hvert af børnene i 2. klasse?
Regler	Er der nogen regler for din undervisning? Hvordan med lektier?
Rummet	Har undervisningen altid foregået i det lokale, I er i nu? Hvad synes du om lokalet? Muligheder, begrænsninger?
Sparringsmuligheder	Hvilke muligheder har du for sparring i forhold til undervisningen? Ledelsen? Personligt netværk?

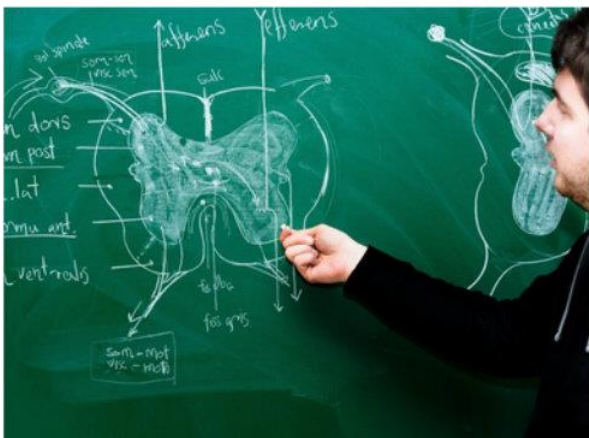
	Hvordan er skoleledelsens opbakning til undervisningen? Kollegernes?
Lokalsamfund og anden undervisning	Ved du, om børnene går til anden (sprog)undervisning uden for skolen? Hvis ja, hvilke forskelle og ligheder er der i forhold til din undervisning? Hvad synes du om det? Hvilken funktion har du selv i lokalsamfundet?
Udfordringer	Hvad ser du som de største udfordringer i undervisningen i somali?
Drømmescenariet	Prøv at beskrive den ideelle undervisning i somali – hvis du kunne få det, præcis som du ville have det, hvordan så det så ud?
Afrunding	Er der noget, vi mangler, eller noget du gerne vil tilføje? Kort om det videre projektforsløb

Bilag 10:
Fotomateriale i fotoeliciterede børneinterviews

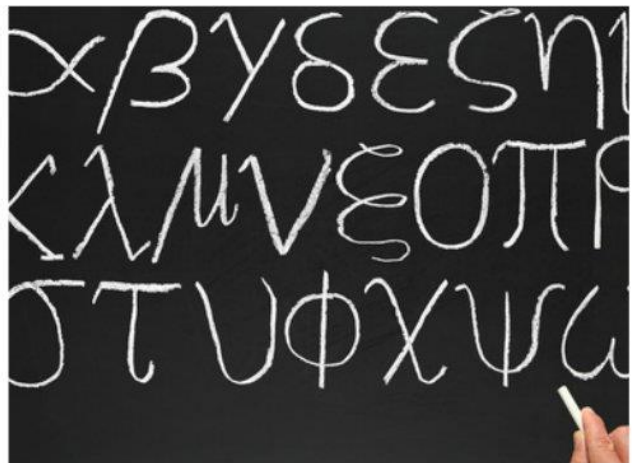
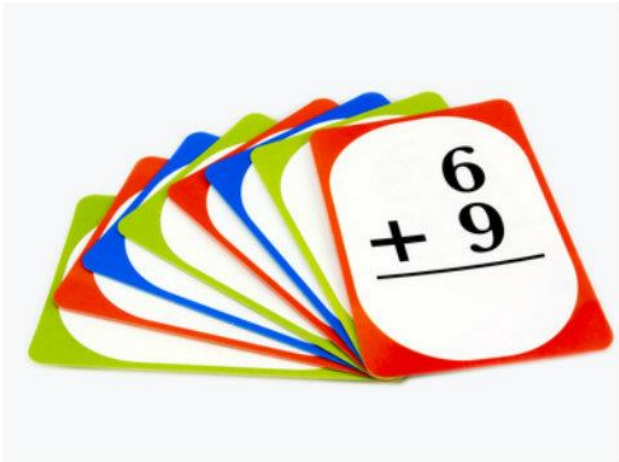
Det fysiske rum



Artefakter og modaliteter



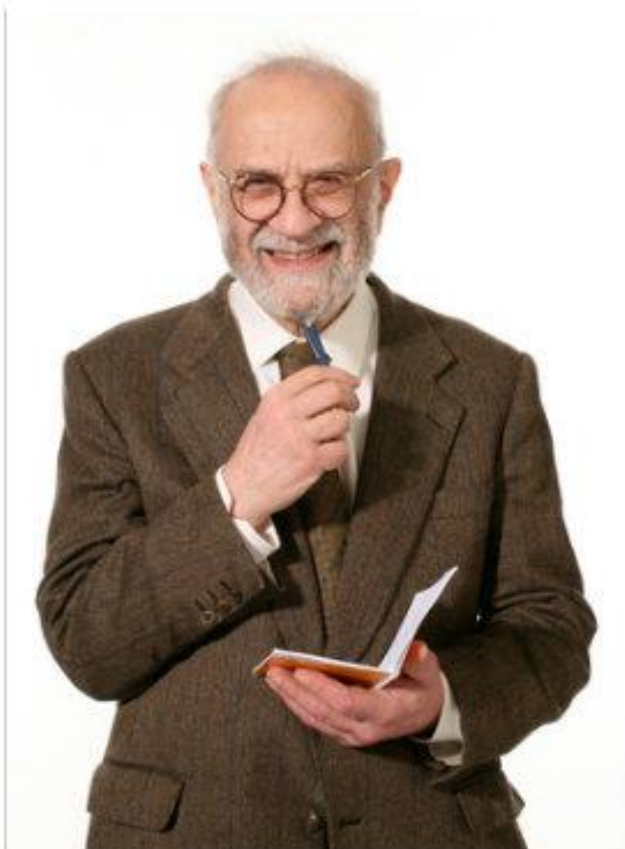
Artefakter og modaliteter - fortsat



Aktiviteter



Stemninger/roller voksne



Stemninger/roller børn



Bilag 11:

To variationer af fotoeliciterede børneinterviews

FOTOELICITEREDE GRUPPEINTERVIEWS MED BØRN	
'Modersmålsgrupper'	'Blandet gruppe'
4 grupper: arabisk, dari, pashto og somali gruppe	1 gruppe
Fotoelicitation koblet til undervisningen i det respektive modersmål	Fotoelicitation koblet til dansk- og engelskundervisning
Opfølgende interview trækker linjer fra modersmålsundervisning til øvrig sprogundervisning	Opfølgende interview trækker linjer fra øvrig sprogundervisning til modersmålsundervisning
<p>Vejledende spørgsmål (arabisk som eksempel):</p> <p>Hvorfor skal man egentlig have arabisk? Hvad siger Hawra? De andre lærere? Jeres forældre? Hvad synes I? Hvad laver de andre fra klassen, når I har arabisk? Har man arabisktimer på alle skoler? Hvorfor, hvorfor ikke? Synes I, I er gode til arabisk? Snakke? Forstå? Skrive? Læse? Er det vigtigt at være – eller blive – god til arabisk? Hvad for et sprog skal man tale, når man har arabisk? Hvorfor? Hvad hvis nogen snakker dansk? Hvad hvis man siger noget forkert? Hvad hvis man blander sprogene? Hvad synes I om at have arabisk her i skolen? Hvad kan I godt lide? Hvad kan I ikke så godt lide? Er der noget, man ikke må i arabisk? Noget, man skal? Hvis I skulle bestemme, hvordan skulle arabiskundervisningen så være? Lærer I arabisk andre steder end her i skolen med Hawra? Hvordan er det? Hvilke forskelle er der? Hvad kan I bedst lide? Hvad for nogle andre sprog lærer I her i skolen? (dansk, engelsk) Foregår det på samme måde som i arabisk? Hvilke forskelle er der? Hvad skulle der være på det blanke kort, hvis det var dansk? Hvis det var engelsk? Hvorfor er det de sprog, man lærer i skolen? Hvem bestemmer det? Er der andre, I kunne tænke jer at lære?</p>	<p>Vejledende spørgsmål:</p> <p>Hvad for nogle sprog er der ellers undervisning i i skolen? Ved I, hvem der går til hvad? Hvad tror I, de laver? Er der nogen af billederne, der passer til? Hvorfor skal de det? Hvem tror I har bestemt det? Ville I gerne? Hvorfor, hvorfor ikke? Hvorfor er der ikke 'modersmål' til jer? Hvilke sprog skulle det være, hvis der var? Kan man lære 'jeres sprog' andre steder end i skolen? Gør I det? Hvis ja, hvordan er det? Synes I, I er gode til 'jeres sprog' – eller andre, som I synes er vigtige? Snakke? Forstå? Skrive? Læse? Er det vigtigt at være eller blive god til 'jeres sprog'? Hvorfor, hvorfor ikke?</p>

Bilag 12:

Transliteration af arabisk

Sammenligning af, hvordan konsonant- og vokallyde gengives i IPA, med arabisk skrift og i translitterationssystemerne SAMPA og ACA. I afhandlingen er ACA, baseret på det arabiske chatafbet, anvendt:

Type	IPA	Arabic	SAMPA	ACA
Consonant	ʔ	ء (ق)	ʔ	2, ʻ
	b	ب	b	b
	p	پ	p	p
	t	ت (ث)	t	t
	g	ج	g	g, j
	ʒ	ج	Z	j
	h	ح	X\	7
	x	خ	x	kh, 5, 7ʻ
	d	د (ذ)	d	d
	r	ر	r	r
	z	ز (ذ)	z	z
	s	س (ث)	s	s
	ʃ	ش	S	sh
	ʂ	ص	sʻ	s, 9
	ɖ	ض (ظ)	dʻ	d, 9ʻ
	ʈ	ط	tʻ	t, 6
	ʈʂ	ظ (ض)	Dʻ	z, 6ʻ
	ʕ	ع	ʔ\	3
	ɣ	غ	G	gh, 3ʻ
	f	ف	f	f
	v	ف	v	v
	q	ق	q	q, 8, 9
	k	ك	k	k
	l	ل	l	l
	m	م	m	m
	n	ن	n	n
h	ه	h	h	
w	و	w	w	
j	ي	j	y	
Vowel	a	ا	a	a
	ɑ	ا	A	a
	i	ي	i	i, e
	e	ي	e	i, e
	u	و	u	u, o
o	و	o	u, o	

(Elmahdy et al 2011: 4937)

Transliteration of dari

ROMANIZATION SYSTEM FOR PERSIAN (Dari and Farsi)

BGN/PCGN 1958 System

This system was adopted by the BGN in 1946 and by the PCGN in 1958. It is used for the romanization of geographic names in Iran where the Persian language is referred to as Farsi. It is also used for the romanization of Persian-language names in Afghanistan where the Persian language is referred to as Dari. Distinctions between Dari and Farsi are reflected in the tables below.

The Persian alphabet utilizes Perso-Arabic script and displays the same characters as the Arabic alphabet with the addition of four consonant characters (گ, ژ, چ, پ). The same Roman-script conversion values are used for the Persian alphabet as for the Arabic alphabet, wherever the phonological characteristics of the two languages are sufficiently similar. (See Romanization System for Arabic, BGN/PCGN 1956 System.) Where characters common to Arabic and Persian writing have significantly different pronunciations in the two languages, Roman-script conversion values reflecting Persian pronunciation are provided in this system.

The Persian system of vowel pointing resembles that of Arabic, but contains features not found there. As in other Perso-Arabic-script writing systems, the vowel points and diacritical marks are generally omitted from both manual and machine writing. It follows that correct identification of the words which appear in any particular name, knowledge of its standard Persian spelling including proper pointing, and elimination of dialectal and idiosyncratic deviations, must be diligently sought.

Present limitations in Unicode-encoding may necessitate the use of multiple fonts for complete presentation of the Persian alphabet. For instance, in the tables below both Arial Unicode and the more cursive, but less complete, Scheherazade have been used. Please note the identification of the fonts listed here is not an endorsement of the products or the manufacturers.

CONSONANT CHARACTERS

	Persian				Romanization	Examples and Remarks	
	Final	Medial	Initial	Independent			
1.	ا		ا		<i>Not romanized in word-initial position</i>	اَصْفَهان	Eḡfahān 25
2.	ب	ب	ب	ب	b	بُرُوجرد	Bortjerd
3.	پ	پ	پ	پ	p	پَتاک	Patak
4.	ت	ت	ت	ت	t	تِهْران	Tehrān
5.	ت	ت	ت	ت	ē	تَوامر	Šavāmer
6.	ج	ج	ج	ج	j	جَهان آباد	Jahānābād
7.	چ	چ	چ	چ	ch	چنار	Chenār
8.	ح	ح	ح	ح	ḥ	حُسنیه	Ḥoseynīyeh
9.	خ	خ	خ	خ	kh	خُوزستان	Khūzestān
10.	د		د		d	دِزفول	Dezfūl
11.	ذ		ذ		z	ذالِیاب	Zālyāb
12.	ر		ر		r	رَشت	Rasht
13.	ز		ز		z	زِبا	Zibā
14.	ژ		ژ		zh	زَان	Zhān
15.	س	س	س	س	s	سَرنگ	Sartang
16.	ش	ش	ش	ش	sh	شیراز	Shīrāz
17.	ص	ص	ص	ص	ʃ	صَفجه	Šafjeh
18.	ض	ض	ض	ض	z	ضیاء آباد	Ziā'ābād
19.	ط	ط	ط	ط	t̤	طاق	Tāq
20.	ظ	ظ	ظ	ظ	ʒ	ظلم آباد	Zolmābād
21.	ع	ع	ع	ع	'	عزیز آباد	'Azizābād
22.	غ	غ	غ	غ	gh	غرقه	Gharqeh
23.	ف	ف	ف	ف	f	فردوس	Ferdows
24.	ق	ق	ق	ق	q	قزوین	Qazvīn
25.	ک/ک	ک	ک	ک/ک	k	کاشان	Kāshān
26.	گ	گ	گ	گ	g	گراوند	Garāvand
27.	ل	ل	ل	ل	l	لِیلان	Leylān
28.	م	م	م	م	m	مَشهد	Mashhad
29.	ن	ن	ن	ن	n	نائین	Nā'īn
30.	و		و		v/w*	وِیس وَرنگ	Veys Wardak
31.	ه	ه/ه	ه	ه	h	هَما	Homā
32.	ی	ی	ی	ی	y	یَزَد	Yazd

VOWEL CHARACTERS AND DIACRITICAL MARKS

	Persian	Romanization	Examples and Remarks	
1.	ا	a	هَرْم	Harm
2.	ه	e	دِزْگَن	Dezhgān
3.	و	o	هَرْمُز	Hormoz
4.	اَ	ā	بَارَانْگَرْد	Bārāngerd
5.	اَی (ای)	ā	موسى آباد	Mūsāābād
6.	آ	ā	آهنگران	Āhangarān
7.	ای (ای)	ī	میآنده	Miāndeh
8.	و (و)	ū	شوش	Shūsh
9.	ای (ای)	ey	حسین آباد	Ḥoseynābād
10.	و (و)	ow	نوده	Now Deh
11.	و	<i>not romanized</i>	مَرَوْدَشْت	Marv Dasht
12.	و	'	پاين آب	Pā'in Āb ⁵
13.	و	<i>doubling of consonant letter</i>	مُحَمَّدی	Moḥammadi
14.	و، و، و	-e, -ye	کوه پوشت	Kūh-e Pūsh-t
			کوههای گنو	Kūhhā-ye Genū
			قلعه نظر	Qal'eh-ye Naẓar ^{5a}

Lokaliseret 1. februar 2015 på:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/320272/Persian_Romanisation.pdf

Transliteration of pashto

ROMANIZATION SYSTEM FOR PASHTO

BGN/PCGN 1968 System, 2006 Revision

This system was developed in 1968 for the romanization of Pashto geographic names. Dari names in Afghanistan are romanized in accordance with the romanization System for Persian (BGN/PCGN 1958 System).

The Pashto alphabet uses a modified form of the Perso-Arabic script, and contains eight additional consonants not present in standard Arabic, as well as two additional vowel characters and an additional vowel point. Since both Pashto and Dari are official languages in Afghanistan, the same conversion values are used for all consonant characters which are common to the two languages. The eight additional Pashto consonant characters (shown below) are represented by Roman-script conversion values that suggest approximate pronunciations, and which, in six instances, bear sub-macrons.

Consonants: ت ش خ د ر ه ږ و ښ

The two additional vowels and the one vowel point found in Pashto but not in Arabic are shown below:

Vowels: ې ۍ

Vowel Point: (◌̣)

The Pashto system of vowel pointing resembles that of both Arabic and Persian but contains additional features found in neither language. As in other Perso-Arabic-script writing systems, the vowel points and some of the diacritical marks are generally omitted from both manual and machine writing and where used are rarely fully applied. Consequently, a reference source may sometimes be required to ensure correct identification of the standard spellings and proper vowels. It is also necessary to ensure elimination of dialectal and idiosyncratic variations. In the interest of clarity, full vowel pointing has been applied to the examples below.

(Note: it is recommended that a font such as Scheherezade, available from www.sil.org, which includes the entire Unicode extended Arabic subrange, be used to view this system.)

Table 1: Consonant Characters

	Pashto				Romanization	Examples and Remarks	
	Final	Medial	Initial	Independent			
1.	ل			ا	<i>not romanized in word-initial position</i>	<i>See note 1</i>	
2.	ب	ږ	ښ	ب	b	بَغْلَان	Baghlān
3.	پ	ږ	ښ	پ	p	پَوټاکې	Powṭakay
4.	ت	ت	ت	ت	t	شیرین تَغَاب	Shirīn Tagāb
5.	ټ	ټ	ټ	ټ	ṭ	ټیټی	Ṭanī
6.	س	س	س	س	s̄	سَابِر	Sābir

	Pashto				Romanization	Examples and Remarks	
	Final	Medial	Initial	Independent			
7.	ج	چ	چ	ج	j	جالال آباد	Jalālābād
8.	چ	چ	چ	چ	ch	چارنکار	Chārīkār
9.	خ	خ	خ	خ	ts	خوکي	Tsawkêy
10.	خ	خ	خ	خ	Dz	خذران	Dzadrān
11.	خ	خ	خ	خ	Dz	خذران	Dzadrān
12.	ح	ح	ح	ح	h	خطرت امام	Hazarat Imām ^{1*}
13.	خ	خ	خ	خ	kh	خوست	Khowst
14.	د			د	d	سپين بولدک	Spīn Bowldak
15.				د	d	دند و پتان	Dand wa Patān
16.	ذ			ذ	z	ذوق غر	Zowbay Ghar
17.	ر			ر	r	کندهار	Kandahār
18.				ر	r	آندر	Andar ^{1*}
19.	ز			ز	z	کونډز	Kunduz
20.	ز			ز	zh	مير اسلم زړنده	Mīr Aslam Zhrandah ^{1*}
21.	ه			ه	zh	پهڼه	Zhīyarayn
22.	س	سد	سد	س	s	دسليم کلي	Dé Salīm Kélay ⁸
23.	ش	شد	شد	ش	sh	مزار شريف	Mazār-i Sharīf ¹⁰
24.	ش	شد	شد	ش	sh	کنهه کلا	Kshatah Kalā
25.	ص	صد	صد	ص	ṣ	قيصار	Qayṣār
26.	ض	ضد	ضد	ض	ẓ	فيس آباد	Fayzābād ⁹
27.	ط	ط	ط	ط	ṭ	قطس سفلې	Quṭṣi-yi Sufīá ^{4,10}
28.	ظ	ظ	ظ	ظ	ẓ	ظاهر کلا	Zāhir Kalā
29.	ع	ع	ع	ع	‘	پل علم	Pul-i ‘Alam ^{4,10}
30.	غ	غ	غ	غ	gh	غزني	Ghaznī
31.	ف	ف	ف	ف	f	مزار شريف	Mazār-i Sharīf ¹⁰
32.	ق	ق	ق	ق	q	قطس سفلې	Quṭṣi-yi Sufīá ^{4,10}
33.	ک	ک	ک	ک	k	کندهار	Kandahār
34.	گ	گ	گ	گ	g	گردېز	Gardēz
35.	گ	گ	گ	گ	g	گيواب	Gīzāb
36.	ل	ل	ل	ل	l	کابل	Kābél

37.	م	م	م	م	m	مَهْمَه	Maymanah
38.	ن	ن	ن	ن	n	خَانِآباد	Khānābād ⁸
39.	ن	ن	ن	ن	n	نِيِي	Ṭanī
40.	و			و	w	وَآخَانَ	Wākhān
41.	ه	ه	ه	ه	h	هَرَات	Hirāt
42.	ی	ی	ی	ی	y	يُوسُفِ خَيْل	Yūsuf Khēl
43.	ی	ی	ی	ی	y	يُكُتِيَا	Paktyā

Table 2: Vowel Characters

	Pashto	Romanization	Examples and Remarks	
1.	اَ	a	زَوَر	Zawar
2.	أَ	ā	هَرَات	Hirāt
3.	اِ	i	هَرَات	Hirāt
4.	اِي	ī	غَزْنِي	Ghaznī
5.	اِئ	ī	غِيَزَاب	Gizāb
6.	اِئي	ay	شَكُورِ كَلِي	Shakūr Kēlay
7.	اِئئ	(ey)		<i>(deprecated)</i>
8.	اِئئي	ē	گَرْدِيز	Gardēz
9.	اَو	aw	خُوكِي	Tsawkēy
10.	اَؤ	āw	يَكَاوَلَنگ	Yakāwlang
11.	اَؤئ	(ew)		<i>(deprecated)</i>
12.	أِ	é	شَلگَر	Shēlgar
13.	اِئئ	ēy	سَرگَانِي	Sarkānēy
14.	اِئئئ	ēy	کَوِي	kawēy, <i>you do</i> ^{4,10}
15.	أِ	u	مُرغَاب	Murghāb
16.	أِؤ	ū	بَالَا بُلُوك	Bālā Bulūk
17.	أِؤئ	ow	لُوگَر	Lowgar
18.	أِؤئئ	ūy	شَاه جُوي	Shāh Jūy
19.	اِئاِئ	āy	دَايْمِيرْدَاد	Dāymirdād
20.	أِ	ā	جَلَالِآباد	Jalālābād
21.	أِ	.	خِيِيَرِ پَأين	Khidir-i Pā'in
22.	أِ	<i>doubling of consonant letter</i>	خَانِشِين	Khānnishīn
23.	اِئ	á	قُطَيْبِي سَفَلِي	Qutsī-yi Suffá

Lokaliseret 1. februar 2015 på:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/320275/Romanization_Pashto.pdf

Bilag 15:

Transskriptionskonventioner

Video- og lydoptagelser er transskriberet i programmet CLAN med udgangspunkt i min selektion og fortolkning af samt tilføjelser til gængse konversationsanalytiske transskriptionskonventioner (jf. Steensig 2001, 2010; Asmuß & Steensig 2003).

KONVENTION	BESKRIVELSE	BETYDNING
1 2 3	tal i margen	Fortløbende nummerering af det interaktionelle forløb linje for linje
Line:	navn i margen	Angivelse af den handlendes fulde navn i pseudonymiseret form (med undtagelse af Line)
说	kinesisk tegn, shuō, i margen	Markering af oversættelse af tale til dansk
⊕	ur i margen	Markering af pause på mere end 1 sekund
(3.4)	tal i parentes med én decimal	Pauses varighed i sekunder og tiendedele
(.)	punktum i parentes	Kort pause (pauser på under 1 sekund)
((nikker))	dobbelte parenteser	Beskrivelse af non-verbale træk eller kommentar til tale
<u>hej</u>	understregning	Tryk. Jo flere bogstaver understreget, jo stærkere tryk
hej!	udråbstegn	Emfatisk udtale
>hej<	pile-parenteser (der vender mod talen)	Relativt hurtigere tale end i omgivelserne
<hej>	pile-parenteser (der vender fra talen)	Relativt langsommere tale end i omgivelserne
°hej°	gradtegn rundt om tale	Lav lydstyrke, blød udtale
HEJ	store bogstaver	Høj lydstyrke
hej	stjerner rundt om tale	Knirkende stemme
☺hej☺	smileys rundt om tale	Smilende stemme
♪hej♪	noder rundt om tale	Syngende udtale
h-	bindestreg efter ord eller lyd	Hørlig afsnupning af lyden
he[j] [h]ej	firkantede klammer over/under hinanden	Overlappende/samtidig tale
·hh	flyvende punktum før h'er	Lyde udtalt på indånding
hh	et eller flere h'er	Udåndingslyde, også latterstavelser
(hej)	parenteser rundt om tale	Tvivel om, hvad der er blevet sagt
() xxxxx	tom parentes eller x'er	Uhørlig tale


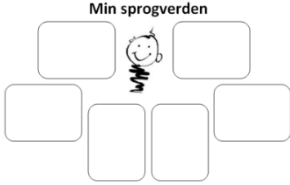
Bilag 16:

Samlet oversigt over empirisk materiale

Afhandlingens primære empiriske materiale:

DELTAGELSE I SPROGUNDERVISNING		
Modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto og somali, hvor børn fra 2. klasse deltager. Dansk og engelsk i 2. klasse.	Feltnoter Fotos Videoptagelser	November 2010 – marts 2011
INTERVIEWS		
Gruppeinterview med skoleledelsen	Lydoptagelse	Juni 2010
Enkeltinterviews med modersmåls lærere	Lydoptagelser	Juni - september 2011
Fotoeliciterede gruppeinterviews med børn	Videoptagelser	Oktober - november 2011

Supplerende empirisk materiale fra *Tegn på sprog*:

SORTERINGSØVELSE: HVAD HØRER SAMMEN?	
	Gennemført af den lokale forskningsmedarbejder i efteråret 2008, da børnene gik i 0. klasse. Videoptaget.
Mål	At få indsigt i børnenes gryende forståelser af skrift og andre tegn, som de kommer til udtryk i samtale med forskningsmedarbejderen.
Fremgangsmåde	Børnene præsenteres i grupper for en række kort med forskellige tegn. Forskningsmedarbejderen beder dem finde nogen, der kunne høre sammen og forklare hvorfor.
Læs mere om aktiviteten	Daugaard & Østergaard 2010, Daugaard 2014
Metalingvistiske episoder i afhandlingen baseret på aktiviteten	10.2 Alle os, vi er afghanere!
MIN SPROGVERDEN	
	Gennemført af den lokale forskningsmedarbejder i samarbejde med klassens lærere i efteråret 2010, da børnene gik i 2. klasse. Videoptaget.
Mål	At få indblik i børnenes sproglige praksisser og de hertil knyttede værdiforestillinger, som de kommer til udtryk i samtaler mellem børnene og i samtale med forskningsmedarbejderen.
Fremgangsmåde	Børnene udfylder hver sit sprogverdensdiagram, hvor de tegner og skriver om, hvordan de bruger sprog i deres hverdag. Efterfølgende interviewes børnene i par eller mindre grupper med afsæt i deres diagrammer.
Læs mere om aktiviteten	Laursen 2013a, Laursen 2013b
Metalingvistiske episoder i afhandlingen baseret på aktiviteten	9.2 Profeten Mohammed var selv araber 10.3 Faktisk så betyder de her ting noget 10.6 Hun er også en dari

SPROGLIG PRAKSIS I OG OMKRING MODERSMÅLSUNDERVISNING

En lingvistisk etnografisk undersøgelse

Modersmålsundervisning i sprog som arabisk og somali blev indført i den danske folkeskole i 1975 og har siden da med jævne mellemrum været genstand for en ophedet debat. Omfanget afparate holdninger og markeringer står imidlertid i skarp kontrast til omfanget af forskningsbaseret viden om, hvordan modersmålsundervisning praktiseres og udfolder sig i danske skoler, og hvordan den opleves og opfattes af de involverede børn og voksne.

En sådan viden sigter denne afhandling mod at bidrage til at skabe. Der er tale om en lingvistisk etnografisk undersøgelse, der på sociolingvistisk grundlag og forankret i en poststrukturalistisk inspireret grundposition undersøger hvilke sproglige ressourcer, der bringes i anvendelse i modersmålsundervisning, og hvordan de gives social betydning, samt hvordan der investeres i og tilskrives værdi til sprog og sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning.

Afhandlingen er baseret på lingvistisk etnografisk feltarbejde på en aarhusiansk folkeskole med en 2. klasse som omdrejningspunkt. Det empiriske materiale omfatter feltnoter, fotos, videooptagelser og tekster fra modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto og somali og fra klassens undervisning i dansk og engelsk samt interviews med skoleledelse, modersmålslærere og børn.

ISBN 978-87-7684-753-1



Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

Tlf: 8716 1300
E-mail: dpu@au.dk
edu.au.dk