

Lost in translanguaging? Er ‘stance’ et overset aspekt i den danske ‘oversættelse’ af translanguaging-begrebet til sprogpædagogisk praksis i folkeskolen?

Som undervisere i grund-, efter- og videreuddannelsen af lærere har vi gennem det seneste årti oplevet en stigende efterspørgsel på såkaldte sprogpædagogiske ‘værktøjer’, der effektivt kan løse komplekse pædagogiske dilemmaer i praksis. Translanguaging-pædagogik, der sigter mod at give elever mulighed for at trække på deres samlede sproglige repertoarer, efterspørges ofte som et sådant ‘værktøj’. Men sprogpædagogik hviler ikke kun på læreren; den kræver et langsigtet, institutionelt forankret arbejde med at udvikle skolens praksis. I denne artikel analyserer vi to cases – en fra basisundervisningen i dansk som andetsprog og en fra almenundervisningen, dvs.



ULLA LUNDQVIST

Ph.d., førsteamanuensis

Oslo Metropolitan University – Storbyuniversitetet

ullun6458@oslomet.no



KIRSTEN KOLSTRUP

Ph.d., adjunkt

Københavns Professionshøjskole

kilk@kp.dk

undervisningen i skolens andre fag – hvor lærere ‘oversætter’, eller omsætter, translanguaging-pædagogik i praksis. Vi argumenterer for nødvendigheden af en sprogpolitisk anerkendelse af den kompleksitet, arbejdet med translanguaging-pædagogik placerer skoler og lærere i.

Translanguaging

Sprogpædagogisk forskning fokuserer ofte enten på, hvordan lærere undertrykker flersprogede elever gennem etsprogede normer, eller hvordan lærere succesfuldt inddrager elevernes samlede sproglige repertoarer. Men hvis forskningen skal understøtte skoleudvikling, må lærernes sprogpædagogiske arbejde forstås ud fra mere nuancerede perspektiver (Jaspers 2022), som at lærere skal lære deres elever dansk og samtidig inddrage deres samlede sproglige repertoarer (UVM 2023). Klasseværelset er altså mødested for modstridende sprognormer fra forskellige interessefeltet som uddannelsespolitik, skoleledere, kolleger, elever og forældre. Det skal læreren kunne navigere i. Translanguaging-begrebet kan hjælpe os med at forstå, hvordan denne sprognormative kompleksitet kan se ud i pædagogisk praksis (Lundberg m.fl. 2023).

Translanguaging-pædagogik (García m.fl. 2017; Holmen & Thise 2021) består af tre dimensioner; *stance*, *design* og *shift*. Begrebet ‘stance’ refererer til det filosofiske og ideologiske grundsyn, læreren trækker på i rammesætningen og udviklingen af pædagogisk praksis. Når læreren tager et translanguaging-grundsyn, opfatter hun/han elevernes samlede sproglige repertoire som en ressource i læreprocessen. ‘Design’ handler om, hvordan læreren arbejder strategisk med at omsætte dette grundsyn i pædagogisk praksis. Hertil kommer ‘shifts’, eller de spontane valg, som lærere træffer, når de aktualiserer translanguaging-grundsyn og ‘design’ i undervisningen. Vores analyser fokuserer på, hvordan lærere aktualiserer grundsynet i praksis for at vise, at det er utilstrækkeligt, hvis videreuddannelsen skal give lærere quickfix, eller ‘praksis-råd’, som ikke bygger på forskning, eller er forankret i skolens institutionelle organisering. Ifølge García m.fl. (2017) har translanguaging-grundsynet tre ideologiske dimensioner: 1) elevernes sproglige repertoarer bør medtænkes i undervisningen; 2) familier og fællesskaber udgør ressourcer og bør derfor relateres til undervisningen; og 3) klasseværelset bør udgøre et demokratisk rum, hvor lærere og elever sammen skaber viden, der udfordrer sprogpolitiske hierarkier og understøtter et retfærdigt

samfund. De to cases er produceret ud fra observationer af undervisning og interview med lærere, vejledere og ledere på to danske byskoler. Alle deltagere er anonymiserede.

Translanguaging-grundsyn i basisundervisningen

M.o-klassen er en del af en modtageklasseenhed, der består af fire klasser med 100 % flersprogede elever. Joan er faglig leder for enheden og konsulent for kommunens nyankomne børn og unge. Susan og Dina er klassens faste lærere. Klassens elever er fem til syv år og har været i Danmark fra et par måneder til halvandet år. Hver fredag får eleverne i M.o en samtalelektie med hjem i en kuvert, som de åbner og laver med deres forældre. Både lærerne og Joan minder elever og forældre om at benytte deres hjemmesprog til samtalelektierne. Nogle gange møder Joan forældre, som er indstillede på, at "nu skal vi kun tale dansk". Men når hun taler med dem om, at de bedst støtter deres barns læring ved at læse og tale på hjemmesprog, bliver de lettede. I denne uges samtalelektie er emnet 'En god ven'. I kuverten ligger en mindmap-skabelon og en instruktion på dansk og engelsk om at skrive 'en god ven' i midten på et papir og derefter tale og skrive om, hvad en god ven er. De fleste forældre skriver på hjemmesprog, og nogle oversætter til engelsk.

Om mandagen i klassen udarbejder lærere og elever et fælles mindmap på dansk med udgangspunkt i elevernes samtaler. Når eleverne forklarer, hvad der står på deres mindmap, bruger de dansk, engelsk og hjemmesprog med støtte fra lærerne og andre elever, de deler hjemmesprog med. Joan og lærerne sørger altid for, at eleverne ved, hvilke andre elever i klassen og på skolen, de deler hjemmesprog med. Det fælles mindmap bliver hængt op midt på en væg i gangen foran klasseværelset omkranset af elevernes mindmaps. Susan fortæller, at hun havde vendt et mindmap på nepalesisk på hovedet, indtil elevens forældre påpegede det. Dina fortæller, at de få, som ikke har deres samtalelektie med om mandagen, typisk har dem med dagen efter, når de ser, at de bliver hængt op. I løbet af ugen arbejder de videre med temaet gennem tegninger, læsning af bog om venskab og et kort skriftligt resumé kopieret fra lærerens modellering på tavlen. Disse produkter bliver tilføjet væggen i gangen, så forældre og de andre klasser kan følge med.

Samtalelektier er aktiviteter designet til at understøtte faglig relevant inddragelse af hjemmets sprog og ressourcer i elevers læring (Holmen & Thise 2021; Orluf & Hvilshøj 2021). Gennem det systematiske arbejde med samtalelektier i M.o inkluderer lærerne hjemmets sprog og viden som ressourcer for elevernes læring og tilegnelse af dansk. Dette er i overensstemmelse med de to første translanguaging grundsyn-aspekter (García m.fl. 2017). Det tredje aspekt kommer til udtryk i Susans anerkendelse af familiens sproglige ekspertise, hvilket hun demonstrerer, da hun har fået vendt nepalesisk på hovedet. Det bidrager til at skabe et demokratisk rum, som også underbygges gennem den sproglige støtte, eleverne giver hinanden, når de formidler deres samtalelektier. Forældres og elevers investering i læringen kommer også til udtryk gennem deres engagement i samtalelektierne. Synliggørelsen af elevernes sprog (ophæng af lektier) er også et udtryk for, at lærere, forældre og elever tager et translanguaging-grundsyn.

Som det fremstår, møder Joan og lærerne ikke meget modstand fra forældre og elever, når de aktualiserer et translanguaging-grundsyn i skolen. Men casen viser dog, at Joan og lærerne løbende må forhandle med forældre og elever om vigtigheden af hjemmesprog for læringen. Joan sikrer sig kontinuerligt, at forældrene forstår, at de bidrager aktivt til deres børns læring i skolen, ligesom hun bevidst udpeger elever, som deler hjemmesprog, for hinanden. Hun positionerer dermed skolen som et sted, hvor alle sprog har status og er vigtige for læring. Dette grundsyn kommer også til udtryk, hvor eleverne opfordres til at støtte hinanden fagligt på fælles hjemmesprog. Aktualiseringen af translanguaging i M.o er således et langsigtet pædagogisk arbejde, der bygger på fagligt begrundede rutiner.

Translanguaging-grundsyn i almenundervisningen

På en byskole med ca. 700 elever er 40 % flersprogede. De fleste af skolens lærere har ikke uddannelse eller kompetencer inden for dansk som andetsprog. Skoleledelsen og dansk som andetsprogsvejlederne har formuleret en strategi for skolens sprog-pædagogiske arbejde og arbejder aktivt for at implementere den. Mange lærere er meget interesserede i at bidrage til det sprog-pædagogiske arbejde, mens andre beskriver det som en ekstra arbejdsopgave, de ikke oplever som relevant. For eksempel udtaler en lærer: "Alt det der med dansk som andetsprog, det er ikke lige mig". En 'dansk som andetsprog'-vejleder fortæller, at hun bliver frustreret, når hendes kolleger forventer, at hun dropper uforbe-

redt ind i undervisningen og tilbyder støtte til udvalgte elever eller tager dem ud af undervisningen. Hun har for eksempel fået en sms fra kolleger umiddelbart inden en lektion: “Jeg har syv tosprogede børn. Kommer du lige?”

Der er dog også sprogpædagogiske tiltag, som lander godt. I flere lærerteam på skolen arbejder lærerne med at afprøve forskellige translanguaging-design som en måde at inddrage elevernes flersproglige repertoier på. Et lærerteam beslutter, at de vil arbejde mere med samtalelektie, da de oplever, at elever, som de hidtil har set som fagligt svage, deltager aktivt, får mulighed for at blive eksperter, fordi de ved noget om sprog, de andre i klassen og læreren ikke ved. Lærerne skriver til klassens forældre, at det har motiveret eleverne at samarbejde derhjemme om samtalelektien, og at teamet vil begynde at arbejde mere systematisk med dette i klassen.

Trods flere vellykkede sprogpædagogiske tiltag på skolen siger dansk som andetsprog-vejlederne og skoleledelsen, at det er svært for alvor at implementere og fastholde en samlet sprog-pædagogisk indsats på skolen. Skolelederen udtrykker således, at hun “drømmer om en skolepraksis, hvor alle lærere har meget viden om sproglig udvikling, dansk som andetsprog, og at det er en integreret del af fagene. For når man kigger på vores elevgruppe, så har vi et kæmpe potentiale i at løfte ALLE børn sprogligt”.

Lærerteamets anvendelse af samtalelektie kan ses som en aktualisering af de tre aspekter af translanguaging grundsyn: Elevernes og familiernes sproglige repertoier inddrages på en fagligt relevant måde, og lektien understøtter elevernes for forståelse af det faglige indhold, fordi de har tematiseret det derhjemme inden arbejdet i klassen. Lærernes iagttagelse af, at samtalelektien har givet fagligt udfordrede elever mulighed for at deltage mere aktivt og blive eksperter, bidrager til at skabe et demokratisk rum, hvor alle elever tilbydes en stemme i læringsfællesskabet – uanset sprogbaggrund.

Samtidig oplever dansk som andetsprog-vejlederen, at det er en vanskelig opgave at samarbejde med kolleger om at positionere skolen som et sted, hvor sprog er centralt for læring, fordi nogle lærere ikke oplever det som relevant, og forskellige sprogsyn er i spil i skolehverdagen. Hun møder ofte det grundsyn, at flersprogethed er en mangel, snarere end en ressource for læring. Vejlederen ved,

at både et- og flersprogede elever har gavn af et systematisk arbejde med sproglig stilladsering, og bliver frustreret, fordi hun skubbes til at bidrage til kompensatorisk sprogpædagogisk praksis, hvor hun forventes at støtte enkelte elever og deltage uforberedt i undervisningen.

Kollegernes forventninger er sandsynligvis et udtryk for, at de mangler viden om sproglig udvikling og sprogpædagogik. Skolelederens ønske om en skole, hvor en sådan viden er integreret i praksis, afspejler en bevidsthed om, at det langsigtede sprogpædagogiske arbejde forudsætter en medarbejdergruppe med disse kompetencer, for det gør det muligt at aktualisere skolens sprogpædagogiske arbejde ud fra en fælles sprogpolitik (Larsen 2021).

Diskussion

I både M.o, hvor samtalelektier er en fast ugentlig aktivitet, og på byskolen, hvor samtalelektien har sin debut, lykkes lærerne med at aktualisere et translanguaging-grundsyn. Hvis vi zoomer ud, ser opgaven imidlertid mere kompliceret ud i almenundervisningen end i basisundervisningen: På byskolen er ledelsens og vejlederens opgave med at positionere skolen som et sted, hvor sprog er centralt for læring, vanskeliggjort af, at mange lærere ikke har den viden om sproglig udvikling og dansk som andetsprog, der gør det muligt for dem at bidrage kvalificeret til samarbejdet. Den kompetence findes i modtageenheden, hvilket understøtter det systematiske og kontinuerlige arbejde ud fra et translanguaging-grundsyn. Desuden er elevernes dansksproglige udgangspunkt mere varieret i almenkonteksten, da flertallet af eleverne på skolen har dansk som stærkeste sprog. Dette kan gøre lærerens arbejde med at balancere modstridende sprognormer mere komplekst.

I videreuddannelsen af lærere efterspørges kompetencer til sprogpædagogisk udvikling ofte i form af et quickfix – tips, et foredrag eller et kursus om translanguaging, der hurtigt kan sætte lærere i stand til systematisk at inddrage elevers sproglige repertoier på en faglig relevant måde – helst uden de store ændringer af den daglige praksis. Sådanne quickfix har ofte fokus på aktiviteter og opgaver i klasserummet. Det betyder, at der kommer meget fokus på translanguaging *design*-dimensionen og mindre fokus på translanguaging-grundsyn. Dette er problematisk, fordi læreres pædagogiske handlinger hviler på et grundsyn, hvad enten det er et translanguaging-grundsyn eller et mangelsyn. Translanguaging-pædagogikkens succes hviler dog ikke blot på læreren, men

på skolens langsigtede organisatoriske arbejde med at aktualisere et translanguaging-grundsyn i pædagogisk praksis. Dette arbejde omfatter opmærksomhed på, at sprognormer og sproglig praksis i skolen er uløseligt forbundet med normer og praksis uden for skolen. Garcia m.fl. (2017: 49) skriver: "Creating a translanguaging classroom is not easy. It runs contrary to what has traditionally been taught in teacher education and what some may consider common sense."

Skolers sprogpædagogiske praksis kan ikke 'boostes' med et translanguaging-quickfix, hvor lærere blot sendes på kursus for at lære at anerkende og inddrage elevers sproglige repertoarer. En effektiv oversættelse/omsætning af translanguaging-pædagogikken anerkender kompleksiteten i skolens og læreres arbejde. Translanguaging-pædagogikken har potentialet til at informere og inspirere en sprogpædagogisk vending i danske skoler gennem øget bevidsthed om, hvad grundsyn er, og hvordan det kan aktualiseres over tid i sprogpædagogisk praksis. Dette kræver, at skolen som institution systematisk fokuserer på, hvordan et translanguaging-grundsyn kan organiseres og realiseres i samarbejdet mellem skolens aktører (elever, forældre, lærere, vejledere og ledelse).

Litteratur

- García, O., Johnson, S.I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Holmen, A. & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen. Translanguaging i praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jaspers, J. (2022). Linguistic dilemmas and chronic ambivalence in the classroom: Introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43 (4), 1-14.
- Larsen, M. N. (2021). Udvikling af sprogstrategi på skoler. *Unge Pædagoger*, 3, 52-61.
- Lundberg, O., Lundqvist, U., Åkerblom, A. & Risenfors, S. (2023). 'Can you teach me a little Urdu?'. Educators navigating linguistic diversity in pedagogic practice in Swedish preschools. *Global Studies of Childhood*, 13 (3), 245-260.
- Orluf, B. & Hvilshøj, S. (2021). Skolehjem-samarbejdet som ressource. I: Knudsen, S. K. & Wulff, L. (red.), *Kom ind i sproget* (s. 243-262). København: Akademisk Forlag.
- UVM (2023). *Falles mål*. Lokaliseret d. 26. juni 2023 på uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal.