



TIDSSKRIFT FOR
DANSK DIDAKTISK FORSKNING

Konge, könig og kinesisk – børns udforskning af sprogets symbolske muligheder

*Helle Pia Laursen, ph.d., lektor,
Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet*

*Line Møller Dugaard, ph.d., lektor,
Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet*

Abstract

I denne artikel undersøger vi, hvordan der i en børnehaveklasse skabes et læringsrum, hvor børnehaveklasselederen og en gruppe flersprogede elever sammen udforsker sprog og skrift. Vi går tæt på en samtale, der tager afsæt i kort, hvor eleverne har tegnet og med hjælp fra deres forældre skrevet konge på sprog, der tales i deres hjem. Vores analyse af samtalen tager afsæt i Kramschs (2009) efterspørgsel af en øget opmærksomhed på sprogets subjektive dimensioner i kombination med Leander et al.'s (2010) opfordring til en forskningsmæssig interesse for, hvordan muligheder for læring er forbundet med muligheder for at skabe forbindelser mellem steder. Vi viser, hvordan læringsrummet åbnes for interaktion med andre faktisk erindrede og forestillede rum gennem børnenes subjektive responser på tegnene og udforskning af tegnets symbolske muligheder. På baggrund af analysen peger vi på betydningen af at medtænke sprogets subjektive dimensioner og de muligheder, børn gives for i deres sproglæring at forbinde steder, erfaringer og ideer gennem udforskning af sprogets symbolske muligheder. Hermed ønsker vi at åbne for diskussioner af de forståelser af sprog og sprogudvikling, der lægges til grund for det sprogpædagogiske arbejde, som i stigende grad er genstand for opmærksomhed i danskundervisningen i de første år i skolen.

Indledning

”Without an understanding of what they associate with the music of the new language, its sounds and rhythms, shapes and syntaxes, we cannot grasp the identities students are constructing, consciously, or unconsciously, for themselves” (Kramsch, 2009, s. 4).

Det indledende citat stammer fra bogen ’The multilingual subject’ af Claire Kramsch. I bogen sætter Kramsch fokus på betydningen af sprogets subjektive dimensioner i sprogtiltagelsen og -undervisningen ud fra en kritik af, at sprogtiltagelsesforskningen traditionelt har anskuet sproget som et transparent og neutralt kommunikationsredskab. Med bogen appellerer Kramsch til en øget opmærksomhed på sprogets symbolske muligheder, hvor det symbolske ikke alene ligger i sprogets muligheder for at repræsentere verden og at kommunikere om denne, men også i den måde, sproget kan fremkalde affektive responser og skabe symbolske virkeligheder. Betydningen af denne appel blev lyslevende for os, da vi sad med en videooptagelse af en 45 minutters lang engageret samtale mellem en børnehaveklasseleder og fem børn, der alle har flersproget baggrund. Samtalen tog udgangspunkt i kort, hvorpå børnene havde tegnet en konge og med hjælp af deres forældre også skrevet ordet ’konge’ på et sprog, der udover dansk blev talt i hjemmet. På Lillys¹ kort stod konge på kinesisk. På Sadias var konge skrevet på urdu, på Maryams på dari og på Rasheeds på pashto. Mahad, der har somalisk familiebaggrund, havde været syg den dag, børnene tegnede og fik kortene med hjem, så han fik ved samtalebegyndelse et tomt kort, som han undervejs i samtalen arbejdede på. Børnehaveklasselederen Inge havde også medbragt et kort, hvorpå hun havde skrevet ’könig’. Dette kort bragte hun i spil, efter de havde talt et stykke tid om børnenes kort.

Undervejs i samtalen hvirvlede det med reaktioner på og refleksioner over sprogets lyde, former og rytmer, der udsprang af børnenes iagttagelser, emotionelle udbrud, ukonventionelle associationer og minder, der blev vakt til live deraf. For os var det svært ikke at blive grebet af det, og vi måtte da også efterfølgende spørge os selv, hvordan så små tegn på et stykke papir kan give anledning til en så ivrig og engageret udveksling blandt børnene om sprog og skrift, som vi så udfolde sig både verbalt og kropsligt (Laursen & Daugaard, 2023). I denne artikel tager vi Kramschs opfordring til at tage sprogets subjektive dimensioner alvorligt med os ind i den tidlige danskundervisning i flersprogede klasserum og undersøger, hvordan rummet bliver til som et mangfoldigt og åbnende sprogligt læringsrum, og hvordan sprogets subjektive dimensioner bliver medskabende i denne proces.

“ I denne artikel tager vi Kramschs opfordring til at tage sprogets subjektive dimensioner alvorligt med os ind i den tidlige danskundervisning i flersprogede klasserum.

Teoretisk og analytisk rammesætning

Kramsch (2009) problematiserer i sin bog om det flersprogede subjekt den begrænsede interesse, der inden for sprogtilægnelsesforskningen har været for de affektive og kropslige aspekter af menneskers erfaring med sprog, og de konsekvenser, det kan have for sprogundervisning, der – som hun udtrykker det – kan have en tendens til at ”consider language learners as talking heads that have to be taught from the neck up, so to speak” (Kramsch, 2009, s. 28). Med henblik på at give menneskers subjektive erfaringer mere plads i sprogtilægnelsesforskningen og sprogundervisningen foreslår hun at se på sprog som et symbolsk system og sprogbrugere som tegnskabere, der udøver symbolsk magt. Sprog ser hun som symbolsk på to måder, som hun kalder symbolsk [1] og symbolsk [2]. Hun ser sproget som symbolsk [1] ved, at det – som et system af tegn, der er bundet op på sociale konventioner – kan referere til og repræsentere ting i verden. Gennem at overholde disse konventioner får mennesker symbolsk [1] magt til at indgå i et fællesskab og blive accepterede medlemmer deraf. Heroverfor ser hun sproget som symbolsk [2] ved, at det ikke bare medierer og repræsenterer, men også skaber subjektive virkeligheder, der bliver til gennem sprogbrugerens ”engagement with and manipulation of symbols of a very concrete, material kind, such as vowels and consonants, nouns and verbs, sounds and accents, as well as maps and televised images” (Kramsch, 2009, s. 7). Udøvelse af sprogets symbolske [2] magt kan i den forstand tage form af ritualiseret sprog (Bourdieu, 1991) og myter (Barthes, 1957), der er skabt til at styrke bestemte ideologier gennem dets følelsesmæssige påvirkning af sanserne. Sprogets symbolske [2] magt ligger dog ikke alene i ritualer og myter, men også i udforskningen af sprogets symbolske muligheder og den subjektive relevans, formen på et bogstav, klangen af et ord, en særlig intonation eller et skift mellem sprog kan have for sprogbrugere. De symbolske aktiviteter, vi deltager i, er med til at forme os som mennesker og kan også udfordre påtvungne ritualer og myter og de symbolske ordner, de repræsenterer, og konstruere nye virkeligheder (Laursen & Mogensen, 2016). Den symbolske magt, der for det flersprogede subjekt udspringer af adgangen til flere symbolske systemer, er på den måde ikke kun en deklarativ magt til at repræsentere verden i forskellige sproglige koder, men også ”a performative power that can create different symbolic realities in different languages and, by changing others’ perceptions of social reality, can change that reality” (s. 188). Traditionelt har sprogundervisningen ifølge Kramsch lagt vægt på de referentielle og instrumentelle aspekter af sproget og på, hvordan sproget – i entalsform – bruges til at udtrykke betydning i konventionel forstand.

En tilsvarende kritik kan rettes mod det fokus, der i stigende grad er kommet på sprog i daginstitutioner og i overgangen til skolen. Opmærksomheden på sproget er her i høj grad tænkt som læseforberedende aktiviteter, ofte med fokus på bogstavkendskab samt

fonologisk og morfologisk opmærksomhed knyttet til dansk sprog (Laursen et al., 2023). Det gælder for eksempel SPELL's (Sprogtilegnelse via legebaseret læsning) materiale, der er udviklet til at "støtte børns tilegnelse af konkrete læringsmål inden for ordforråd, narrative kompetencer, lydlig opmærksomhed og bogstavkendskab" (Bleses et al., 2021, s. 7). Materialet baserer sig på, at børns sproglige kompetencer "bygges op" fra bunden i et forløb, der afspejler "den naturlige tilegnelse" (SPELL, intet årstal, s. 4). Her lægges vægt på, at arbejdet med sproget tager udgangspunkt i konkrete læringsmål i tilknytning til fire sproglige læringsområder, der udgøres af skriftsprogskoncepter, ordforråd, lydlig opmærksomhed og narrative kompetencer. De angivne aktivitetsforløb er herudfra konstrueret med henblik på at rette børnenes opmærksomhed mod forskellige enkeltelementer som for eksempel læseretning, bogforside, orddeling og rim. 'De tosprogede' indtager en central plads i diskursen omkring disse indsatser. Her forstås de grundlæggende som børn med anden etnisk baggrund end dansk, der har interesse som genstand for sammenligninger med etnisk danske børn, og som børn, der her er i fare for at falde bagud (Holm & Ahrenkiel, 2018).

I vores analyse af det sprogpedagogiske rum trækker vi på Leander et al. (2020), der foreslår at se på klasserummet i et 'learning-in-place'-perspektiv. Fremfor at anskue rummet som en afgrænsende ramme omkring et læringsforløb ligger der i det en opfordring til at se det som "a multiplicity, a product of interaction, and thus, as constantly opened up to interactions with other places" (s. 336). Med et sådant mangfoldighedsperspektiv retter vi vores analytiske blik mod klasserummet, som det skabes gennem stadige bevægelser og skiftende relationer mellem deltagernes kroppe og de tegnsystemer og materielle objekter, der indgår (se fx også Heiden & Jensen, 2024, Höglund & Rørbech, 2021, Laursen et al., 2020). Det gør vi her med en særlig interesse for, hvordan rummet åbnes for interaktion med andre erfarede og fiktive rum gennem børnenes subjektive responser på de små tegn på kortene.

Det læringsrum, vi bevæger os ind i, er ikke et rum, hvor de flersprogede børn ses på som børn, der i danskbaserede sammenligninger med etnisk danske børn anskues som værende i fare for at falde bagud. Det er heller ikke det traditionelle rum for fremmedsprogsundervisning, som Kramsch portrætterer. I modsætning til subjekterne, der er i centrum i Kramsch' studier, er de flersprogede subjekter her heller ikke unge og voksne, der er på vej ind i et nyt sprog, men børn, der er vokset op med flere sprog, og som er i en fortløbende proces med at transformere og udvide deres sproglige repertoire (Daugaard & Laursen, 2021; Laursen, 2019).

“ Med et sådant mangfoldigheds-perspektiv retter vi vores analytiske blik mod klasserummet, som det skabes gennem stadige bevægelser og skiftende relationer mellem deltagernes kroppe og de tegnsystemer og materielle objekter, der indgår.

Kongesamtalen

Kongesamtalen, som vi umiddelbart efter dens tilblivelse navngav samtalen mellem Inge og de fem børn, var del af et forløb i én af de fem klasser, der indgik i studiet *Tegn på sprog* (2008-2018). Projektet fulgte klasserne, fra børnene startede i børnehaveklasse, til de gik ud af niende klasse, og havde to overordnede mål: dels at øge indsigten i børns betydningsdannelse omkring skrift i et sprogligt diversitetsperspektiv og dels at afsøge pædagogiske muligheder for at inddrage den indsigt, der løbende blev skabt i læse- og skriveundervisningen. Det teoretiske afsæt for projektet var socialsemiotisk i den forstand, at vi var optagede af at følge børnenes betydningsdannelse omkring skrift fra et udgangspunkt, hvor børnene ses som aktive skabere af social betydning. Heri ligger et ønske om at komme bag om de begrebsmæssige rammesætninger, der har bidraget til at sætte 'den tosprogede elev' i et mangellys, og pege på nye måder at begrebsliggøre elevernes skriftsprogstilegnelse og videreudvikle skrive- og læseundervisningen (Laursen, 2019). I socialsemiotikken er *tegn* et centralt begreb, forstået som elementer, hvorigennem form og indhold er sammenføjet med henblik på at skabe betydning. I et sprogligt diversitetsperspektiv har begrebet den fordel, at det kan dække over forskellige typer af skrifttegn, ligesom det kan åbne for en opmærksomhed på skriftens indbyggede multimodalitet og for relationer mellem skrift og andre modaliteter. På den måde ser vi tegn som et begreb, der kan skabe et fælles fagligt afsæt for udforskning af skrift, der gør det muligt at bevæge sig mellem sprog og mellem modaliteter.

Hvert år blev der gennemført to eller flere forskergenererede aktiviteter for at komme tæt på de semiotiske betydningsdannelsesprocesser, som de blev praktiseret og fortolket af børnene. Derudover indgik to årlige interventioner i form af undervisningsforløb i hver klasse. Disse blev planlagt lokalt i samarbejde mellem klassens lærere og den tilknyttede forskningsmedarbejder. Alle aktiviteter og interventioner blev videooptaget. Kongesamtalen var del af det andet interventionsforløb i en af klasserne, som en af artiklens forfattere, Line, var tilknyttet som forskningsmedarbejder.

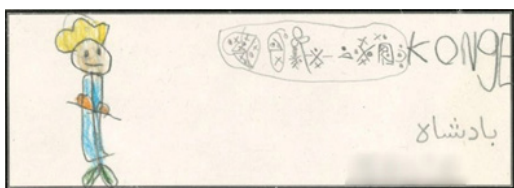
Forløbet var tilrettelagt med henblik på at afsøge muligheder for at inddrage børnenes flersprogede erfaringer gennem dialog mellem børnene og de tilknyttede voksne. Det kan af mange lærere og pædagoger opleves som dilemmafuldt at håndtere flersprogetheden i hverdagen (jf. Tchachenko, 2024). Eksempelvis viser Giæver (2020) i en norsk børnehavekontekst, hvordan børns sproglige og kulturelle baggrund kan have betydning for, om de gives muligheder for at deltage i fællesskabet. I sin analyse af dialoger i en flerkulturel børnehave peger hun samtidig på de muligheder, der kan ligge i at udvide rummet, så der gives plads til børnenes forskellige erfaringer. Tilsvarende illustrerer Ilje-Lien (2018) gennem analyser af interaktion mellem pædagoger og flersprogede børn, hvordan pædagogers engagement i de kropslige og æstetiske dimensioner i sproglig praksis med

flersprogede børn kan bidrage til at skabe udvidede deltagelsesmuligheder.

Kongesamtalen fandt sted, da børnene havde gået i børnehaveklasse på den lokale skole i cirka et halvt år. Børnehaveklassen udgør på mange måder en særlig faglig og pædagogisk kontekst. Den er fysisk placeret på skolen og var oprindeligt et frivilligt tilbud, men siden 2009 har børnehaveklassen været en obligatorisk del af den danske grundskole. I et fagdidaktisk perspektiv fremstår børnehaveklassen som et curriculært mellemrum mellem børnehave og skole – en status, der også afspejles i den udbredte betegnelse '0. klasse'. I modsætning til grundskolens 1.-10. klasse har børnehaveklassen ikke fag, men snarere bredt formulerede kompetenceområder, som minder om børnehavens læreplanstemaer, og som har til formål at give eleverne "viden og færdigheder, som undervisningen i skolens fag kan bygge videre på" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Et af de seks kompetenceområder i børnehaveklassen har overskriften 'Sprog', og det overordnede kompetencemål er her, at "eleven er opmærksom på forskellige måder at anvende sprog på" (s. 8).

Forløbet var baseret på en illustreret bogudgave af eventyret *Skratskratterat* (Christiansen, 2006). Én blandt flere aktiviteter i forløbet (se mere herom i Laursen & Daugaard, 2023) bestod i, at børnene blev inddelt i grupper, der hver fik et fokusord fra bogen (konge, prinsesse, appelsin, fugl, bog, æg), som de tegnede på et stykke papir og skrev på dansk. De fik derefter kortet med hjem, hvor forældrene blev bedt om at hjælpe med at skrive ordet på et sprog, der blev talt i hjemmet.

Figur 1: Kongekortene



Sadias kort (urdu)



Lillys kort (kinesisk)



Maryams kort (dari)



Rasheeds kort (pashto)

König

Børnehaveklasselederen Inges kort uden tegning (tysk).

Tilbage i skolen indgik hver gruppe i en samtale om kortene med en voksen, der var tilknyttet klassen. Som de øvrige aktiviteter i interventionen var denne aktivitet planlagt i et samarbejde mellem forskningsmedarbejderen og de deltagende lærere. Der var tale om en grovplanlægning, som tog afsæt i, at børnene skulle ”sammenligne ordene på de sprog, der er repræsenteret i gruppen, og øve sig i at sige og skrive ordet på de forskellige sprog” (se bilag 1). Til denne samtale var der formuleret mulige støttespørgsmål, som den voksne kunne tage afsæt i, men som samtidig levede stor frihed for den voksne til at forme samtalens konkrete forløb.

I kongegruppen var det børnehaveklasselederen Inge, der ledte samtalen. Inge har dansk baggrund og var på dette tidspunkt relativ ny som børnehaveklasseleder, men havde omfattende erfaring som pædagog og leder af en børnehave. Hun havde ingen særlig indsigt i de sprog, der ud over dansk blev talt i børnenes hjem.

Kongesamtalen varede i alt 42 minutter og blev indledt med, at Inge lagde børnenes kort frem på bordet og fordelte dem. Herefter fulgte en 17 minutter lang samtale om kortene. Efter at børnene havde skrevet deres navn på hver deres kort, fulgte en sekvens, hvor kortene skiftede plads, og børnene skrev de andres ord på et stykke papir, der siden blev klistret op på en fælles plakat.

TID	0:00 42:00 ← 2:00 19:00 24:00 37:00 →				
AKTIVITET	Fordeling af kort	Fælles udforskning af skriften på kortene	Skrivning af navn på kort	Skrivning af 'konge' på andre sprog	Udarbejdelse af plakat
ARTEFAKTER	Kort	Kort	Blyanter	Papir	Karton Sakse Limstift Nationale flag

Figur 2: Overblik over kongesamtalen

Vi videooptog kun denne samtale, og ingen af os var selv til stede under samtalen – Line var den, der forestod samtalen i ægge-gruppen, mens Helle var observatør i appelsin-gruppens samtale, der blev ledet af klassens kommende dansklærer. Videokameraet var placeret på et stativ i et hjørne af lokalet med udsyn over bordet, hvor kongesamtalen foregik. Både børn og voksne var på dette tidspunkt vant til, at videokameraet var en del af skolehverdagen, når Line var på skolen. Fra første gang, vi så videooptagelsen af kongesamtalen, var vi fascinerede af det engagement, vi så, og den måde, det kom både verbalt,

kropsligt og affektivt til udtryk. I begge de øvrige grupper havde vi set et tilsvarende engagement, hvilket gjorde det endnu mere interessant at komme tættere på tilblivelsen af læringsrummet omkring kongesamtalen og dermed også på vores egen fascination deraf.

Analyse

Kineserne og pakistanerne er venner – indeksikalske forbindelser

“ Opmærksomheden på kontaktzoner mellem sprog er i det hele taget et gennemgående tema i hele optagelsen.

Allerede fra start ser vi, hvordan kongekortene blandt børnene sætter gang i en nysgerrig udforskning af tegnene, der rummer iagttagelser over kontaktzoner mellem sprogene i form af ligheder og forskelle og samtidig fremkalder associationer til steder og oplevelser, der har betydning for dem. Mens børnene tager plads omkring bordet i børnenes klasselokale, hvor kongesamtalen finder sted, finder Inge børnenes kort frem og lægger dem på bordet. Da Mahad ikke har noget kort, forlader Inge bordet for at hente et blankt kort til ham. Maryam sidder for bordenden med Sadia på den ene side og Rasheed på den anden. Da hun ser Rasheeds kort på pashto, udbryder hun spontant: ”Det er næsten det samme”.

Maryam: Det er næsten det samme (*henvendt til Rasheed, ser opmærksomt på sit kort*). Pakistan og Afghanistan er tæt på hinanden (*vender sig mod Sadia, mens hun iagttager de to kort*).

Rasheed: Pakistanere og afghanere er venner.

Maryam: Se, de er næsten ens (*læner sig mod Sadia, peger fra sit eget kort til Sadias kort gentagne gange*).

Lilly: Kina – kineserne og pakistanerne er venner.

Efter at Maryam har fået øje på, at tegnene på Rasheeds og sit eget kort næsten er de samme, vender hun sig mod Sadia, der har pakistansk familiebaggrund, og konstaterer, at Pakistan og Afghanistan er tæt på hinanden, mens hun fortsat studerer tegnene på kortene. Det er svært at sige, om hun her stadig refererer til ligheder mellem tegnene, da både dari og urdu skrives med arabiskbaserede tegn, eller om hun refererer til den geografiske nærhed mellem landene. Det er nemlig ofte tilfældet, at børn ikke skelner mellem sprog- og lande- navne (Daugaard, 2015, s. 173). Opmærksomheden på kontaktzoner mellem sprog er i det hele taget et gennemgående tema i hele optagelsen, og et tema, der som her løbende bevæger sig frem og tilbage mellem tegnene på kortet, geografiske steder og storpolitiske globale relationer, som når Rasheed ovenpå Maryams iagttagelser udbryder, at pakistanere og afghanere er venner, mens han med sin pegefinger peger frem og tilbage mellem sit eget og Sadias kort. Den bemærkning tages med det samme op af Lilly, idet hun ligesom

Rasheed adresserer de sociale og samfundsmæssige relationer mellem talere af forskellige sprog, da hun udbryder ”Kina – kineserne og pakistanerne er venner”. I denne lille sekvens får børnene således inden for de første ganske få minutter på egen hånd konstrueret en nærhed, der på en gang synes at afspejle tegnenes visuelle udtryk, globale relationer mellem nationer og deres helt lokale klasserumsrelationer.

“ Mens de skriver, kommenteres der på tegnenes former og lyde og der lyder sang.

Vi ser, hvordan børnenes betydningsskabelse her ikke går gennem tegnenes referentielle funktion, men sker ved, at tegnet indeksikalsk forbindes med specifikke subjektive erfaringer. Et andet eksempel på en sådan indeksikalsk betydningsskabelse, hvor igennem klasserummet også åbnes for andre rum, finder sted på det tidspunkt i forløbet, hvor børnene skal i gang med at skrive konger på ’hinandens sprog’. Inge uddeler et blankt stykke papir til hver og forklarer Maryam, at hun nu skal prøve at skrive sit eget ord, som hendes mor har skrevet det, og så siden prøve at skrive det, som Rasheeds mor eller far har skrevet det, og at de alle sammen skal gøre det samme, så de alle får skrevet alles ord. Der opstår en livlig aktivitet, hvor kortene bytter plads, og børnenes kroppe bevæger sig ind over bordet på kryds og tværs for at få fat i de kort, de nu skal i gang med at skrive. Mens de skriver, kommenteres der på tegnenes former og lyde, der lyder sang, og Mahad tager sig en pause, hvor han bevæger sig hen bag videokameraet. Rasheed er i gang med at udfylde sit papir med konger på andre sprog, da han pludselig lyser op og henvendt til alle ivrigt fortæller om sin bedstefar i Afghanistan, der har haft en høj stilling, og at de har et billede af ham derhjemme. Rasheeds fortælling om sin bedstefar i Afghanistan vækker genklang hos Mahad, der bag kameraet følger med i, hvad der sker ved bordet, og som med lige så stor ivrighed fortæller, at det er helt det samme med hans bedstefar i Somalia. ”Many heritage language learners abandon learning the language of their ancestors because they don’t recognize their grandmother behind the dry declensions and conjugations”. Sådan skriver Kramsch (2009, s. 14) som del af sin appel til sprogforskningen og -pædagogikken om ikke at reducere sprog til dets informationsværdi og dermed udelade vigtige subjektive dimensioner af de oplevelser, der er forbundet med sprog og sproglæring. Det modsatte kan siges at være tilfældet her, hvor Inge med sin opfordring til børnene om at skrive konger, som deres egne og de andres forældre har skrevet det, inviterer ’forfædrenes sprog’ ind i klasserummet, ligesom hun går ind i børnene Rasheeds og Mahads begejstring ved undervejs anerkendende at kommentere deres fortælling, mens hun følger med i børnenes skriveprocesser.

Det ligner et mønster – ikoniske forbindelser

Samtalen igennem vrimler det med iagttagelser og refleksioner over tegnenes former og lyde. Selv bittesmå forskelle og ligheder mellem tegnene skaber et stort engagement blandt børnene, hvis kroppe samler sig tæt sammen omkring kortene, så alle kan følge med, når børnene på skift fortæller om antallet af tegn, skriveretninger, op- og nedstreger og prikker, der i et forskelligt antal er placeret over og under de enkelte tegn.



Figur 3: Udforskning af kongekortene

Sadia, Maryam og Rasheeds ord for konge granskes nøje for at få øje på ligheder og forskelle, og alle lytter indgående til Lilly, da hun – ansporet af Inges forsøg på at tælle tegnene på hendes kongekort – kan fortælle om, hvordan dét, Inge umiddelbart tror er flere tegn, hører sammen og udgør ét enkelt sammensat tegn. Det er ikke helt nemt at redegøre for de kinesiske tegns opbygning, når man er seks år. Ikke desto mindre fortæller Lilly levende om, hvordan et tegn kan være sammensat af et tegn for træ (木, mù), der er baseret på en ikonisk lighed med indholdet 'træ', og et tegn for en lyd, som hun beskriver som noget, der lyder som 'bøh', som hvis man vil forskrække nogen, og som den sidste stavelse i ordet 'abe'². Bag hendes udførlige redegørelse hører man genklang af en voksen stemme, der sandsynligvis grundigt har sat hende ind i den kinesiske tegndannelse, ligesom man klart kan høre en forælders – eller måske en bedsteforælders – stemme, da Lilly med en bydende 'kaldestemme' giver et eksempel på forskellen mellem kinesisk og kantonesisk, når man siger "Vi skal spise mad nu".

Efter nøje at have udforsket børnenes kort og udtalen af de forskellige kongeord introducerer Inge sit kort, hvorpå der står 'könig', men er uden tegning. Ordet har tydeligvis en formmæssig lighed med det danske ord, hvilket gør, at alle børnene kan deltage i en lydlig gengivelse deraf. Hun afslører ikke, hvilket sprog der er tale om, men lægger kortet på bordet og lader børnene identificere de enkelte bogstaver sammen med hende. 'K' råber de alle i kor, men tøver noget, da de kommer til Ö. Rasheed mener, det er russisk, og en anden spørger, om det er Grønland. Inge fortæller nu, at det er tysk, at det mærkelige O med prikker lyder som et dansk Ø, og at prikkerne på tysk på samme måde som strengen på dansk ændrer bogstavets lyd fra [o] til [ø]. Det får Rasheed til at udbryde "Jeg er könig her" og dermed give udforskningen af tegnets ikoniske egenskaber en kreativ drejning, der fylder tegnet med subjektiv og fantasifuld betydning.

Et andet eksempel på en sådan kreativ udforskning af tegnets muligheder finder vi i en sekvens kort efter. Her tager Sadia en blyant og siger, at hun vil skrive sit navn på pakistansk, hvorefter hun arbejder koncentreret et par minutter. Hun erklærer så, at hun er færdig med at skrive sit navn, hvorefter hun med et skælmsk blik viser Inge sit kongekort, der nu er tilføjet en indrammet mosaik med en legende eksperimenteren med streger, krydser, buer og prikker, hvor noget kan minde om tegn fra arabiskbaserede skriftsystemer og andet ikke.



Figur 4: Sadias fantasifulde tegn

Inge går med det samme med på legen og støtter Sadias fantasifulde udforskning af tegnets symbolske muligheder, dels ved med en seriøs mine at spørge hende, hvor mange tegn der er, og tælle dem sammen med hende, og dels ved at dele Sadias begejstring og vise kortet til de andre.

Det leder til en fælles udforskning af tegnene og deres ikoniske lighed med andre ting. Den indledes, da Rasheed begejstret udbryder, at det ligner et mønster.

Rasheed: Wow, det ligner et mønster

Inge: Prøv. Det vil de andre vil også gerne se.
Ja. Prøv at se, det ligner et mønster.

Lilly: Jeg kan ikke se noget (*Hun glider helt op på bordet
så lang hun er*). Ej, det ligner et mønster.

Maryam: (*rejser sig også og læner sig ind over bordet*)
Det ligner et mønster.

Mahad: Må jeg se? Ja. Det ligner helt en blomst og en snegl.

Den udveksling, der finder sted oven på Rasheeds entusiastiske udbrud, kan karakteriseres ved det, Gail Boldt kalder 'affect attunement', og som hun beskriver som "the ability of one party to join with or share the subjective state of the other (...) enacted through a matching of forms or expressions of vitality" (Boldt, 2020, s. 213).

I udvekslingen her ser vi, hvordan de andre slutter sig til og deler Sadias begejstring både gennem gentagelse af den sproglige form ('matching of forms'), der i nedenstående gengivelse er markeret med **rødt**, og gennem både verbale og kropslig udtryk for denne begejstring ('expressions of vitality'), der er markeret med **grønt**.

Rasheed: **Wow, det ligner et mønster.**

Inge: Prøv. Det vil de andre vil også gerne se.
Ja. Prøv at se, **det ligner et mønster.**

Lilly: Jeg kan ikke se noget (*Hun glider helt op på bordet
så lang hun er*). **Ej, det ligner et mønster.**

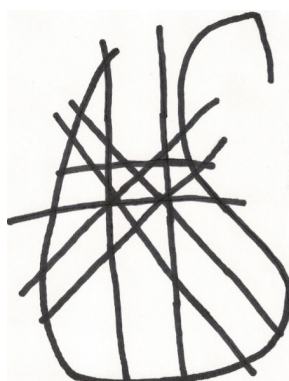
Maryam: (*rejser sig også og læner sig ind over bordet*).
Det ligner et mønster.

Mahad: Må jeg se? (*kiler sig ind for at komme til at se*).
Ja. **Det ligner helt en blomst og en snegl.**

Rasheeds begejstrede udbrud "Wow, det ligner et mønster" følges på skift op af Inge, Lilly og Maryam, der ordret og med samme begejstring gentager udtrykket, mens de kropsligt bevæger sig så langt ind over bordet, som de kan komme til, hvorefter Mahad elaborerer ved at sætte billeder på ("Det ligner helt en blomst og en snegl"), hvilket man godt kan genkende, når man ser nærmere på Sadias fantasifulde tegn.

Mit helt eget tegn - desire i sproget

Børnenes udforskning af tegnets symbolske muligheder rækker langt ud over dets objektive pragmatiske kommunikationsværdi. Udforskningen er i høj grad en kreativ proces, der udspringer af børnenes associationer og tilskrivning af subjektiv betydning til tegnet. Det kommer til udtryk både gennem deres æstetiske responser på de andres tegn og gennem deres skabelse af deres egne tegn, som vi har set Sadia gøre det ovenfor. Også Rasheed har skabt sit eget tegn, som han på et tidspunkt glad fortæller Inge, mens han med store armbevægelser tegner det i luften – uden at det helt lykkes Inge at forstå, hvad han forsøger at vise hende. Når vi her kan gengive det, er det fordi, det er et tegn, der følger Rasheed over flere år, og som han senere i skoleforløbet også nedfælder på papir, hvorfor det har været muligt for os at genkende hans bevægelser på videooptagelsen⁵.



Figur 5: Rasheeds helt eget tegn

Rasheeds vedvarende optagethed af det, han beskriver som sit helt eget tegn, er tydeligvis noget, han finder stor glæde ved at have skabt, og viser noget om, hvor intens driften mod at finde og skabe subjektiv betydning gennem tegnskabelse kan være. Med reference til Kristeva (1980) omtaler Kramsch denne drift som desire i sproget, som rummer et behov for identifikation med den Andens sprog, hvad enten denne anden er en forestillet anden, en konkret anden eller et andet billede af en selv. Denne desire ser vi også komme til udtryk i fortsættelsen af udvekslingen om Sadias tegn, da Inge efterfølgende spørger Sadia, hvordan man egentlig udtaler hendes navn, underforstået om det er [Sadja] eller [Sa'dia], og altså om trykket er på første eller anden stavelse.

Inge: Hvordan udtaler man Sadia?

Sadia: *(Ivrigt)* Så siger jeg faktisk 'dia'
(Inge gentager navnet flere gange, og Rasheed prøver også smilende)

Lilly: De ved ikke, jeg kan tale pakistansk. Så siger jeg bare Dia.
 Så siger de: hvem er det, der siger Dia? Måske er det Safia, for hun ved ikke, at det er mig, der sagde det.

Efter at Sadia her har svaret Inge, at det er -[dia], gentager både Inge og Rasheed, mens Lilly på finurlig vis kaster sig ud i et perspektivskift, hvor hun forestiller sig at være en, der kan tale pakistansk, uden at nogen ved det. Hun synes på den måde at finde glæde ved – gennem sin leg med at skabe en hemmelig verden – på samme tid at være en del af og uden for et sprogligt fællesskab.

Når Kramsch taler om desire i sproget, handler det om, hvordan man med sproget kan udforske muligheder for, hvem og hvad man kan være i forestillede sproglige møder med andre. Desire i sproget er uadskillelig fra en æstetisk opmærksomhed på og identifikation med den symbolske form, som den her er for Lilly, hvor det er lyden 'dia', der sætter hendes forestilling om at være en anden i gang.

Prøv lige – et læringsrum i bevægelse

Kramsch har undersøgt de subjektive dimensioner af sproget primært gennem forfatterbiografier og studerendes essays og har derfor haft det enkelte flersprogede individ og dennes betydningsdannelse i forgrunden. Til forskel herfra har vores undersøgelse af kongesamtalen givet os mulighed for at få indsigt i, hvordan rummet bliver til som et rum for en *fælles* udforskning af tegnet som en symbolsk enhed, og hvordan denne udforskning af tegnets symbolske muligheder ikke alene bliver et rum for børnenes individuelle udforskning af egen sproglig identitet, men også et rum for skabelse af sociale relationer mellem børnene og mellem børnene og Inge. Tegnenes betydning skabes og transformeres i fællesskab, og de forbindes på forskellig vis på tværs af sprog. Inge spiller en central rolle for skabelsen af rummet som et sted for stadige bevægelser mellem sprog, mellem kroppe, mellem steder og mellem artefakter. Børnene læner sig med stor iver ind over bordet, nogle bytter plads undervejs, de henter ting og sager andre steder i rummet og undersøger nysgerrigt, hvordan aktiviteten ser ud gennem kameralinsen. Kortene flytter plads på kryds og tværs af bordet, når børnene skriver de andres ord, og andre tider og steder flytter ind, når børnene associerer og fantasierer.

“ Tegnenes betydning skabes og transformeres i fællesskab, og de forbindes på forskellig vis på tværs af sprog.



Figur 6: Kortene bytter plads

Inge synes at have en intuitiv forståelse af sprogets æstetiske appel til og symbolske værdi for børnene og et stort engagement i børnenes responser på tegnene, uanset om de kan synes at ligge langt fra det umiddelbart forventelige. Det gælder også, da Mahad studerer et viskelæder og er optaget af, hvis det er. Inge mener, at det måske er skolens. Mahad får så øje på, at der står nogle bogstaver på det. P-I-S siger han, hvilket får Rasheed til at udbryde "pis", hvorpå han konkluderer, at det så nok er klassekammeraten Ghaalibs viskelæder, "for han kan godt finde ud af at skrive 'pis'". Til det svarer Inge prompte "Og du kan finde ud af at læse det. Det synes jeg faktisk er flot", og Mahad afrunder denne samtalesekvens ved at konstatere, at Ghaalib kan skrive "rigtig mange grimme ord". Sproget er fuldt af muligheder, og børnene gives rige muligheder for at fylde tegnene med betydning på måder, hvor kun fantasien synes at sætte grænser. Inges grundlæggende respekt for børnenes perspektiver skinner igennem fra start af, som da hun, mens hun finder kortene frem, indleder ved at lade dem vide, at hun har glædet sig til at se deres kort. Igennem hele forløbet griber hun igen og igen børnenes umiddelbare responser på tegnenes former og lyde. "Prøv lige at sige det igen", lyder for eksempel hendes opfordring til Sadia, da hun udtaler sit ord for konge, og Rasheed udbryder, at det næsten er det samme som 'dreng' på pashto. Det, at hun ikke har nogen særlig viden om de sprog, der tales i børnenes hjem, afholder hende på ingen måde fra at indlede og indgå i samtaler om sprog på måder, der er drevet af børnenes nysgerrighed for deres egne og andres sprog, som hun til stadighed viser interesse for og appellerer til. Udtrykket "prøv lige" går igen i Inges kommunikation med børnene, efterfulgt af opfordringer til at høre, se og dele iagttagelser og oplevelser med de andre, der åbent inviterer børnene til at gå ind i en fælles afsøgende proces⁴.

Vender vi tilbage til denne artikels indledende citat, får vi således gennem samtalen ikke alene indblik i “the identities students are constructing, consciously, or unconsciously, for themselves”. Med vores mangfoldighedsblik på klasserummet får vi også øje på, hvordan rummet for sådanne konstruktioner bliver til i bevægelser mellem mennesker, tegn og ting, og hvordan Inge åbner for disse bevægelser, der også indbyder til interaktion med andre rum, der er af betydning for børnene.

Konklusion og diskussion

“Tegnet som begreb fastholdes gennem hele forløbet som et fælles fagligt omdrejningspunkt.

Ethvert tegn kan tillægges forskellig betydning, alt efter hvilken semiotisk reference der etableres. I kongesamtalen ser vi, hvordan interaktionen bevæger sig mellem tolkninger af tegn, der er baseret på mere konventionelt symbolske referencer, indeksikalske tolkninger, der udspringer af børnenes associationer til erfaringer og forestillinger, og tolkninger, der har rod i en optagethed af tegnets form og ikoniske lighed med andre ting og tegn. Fra det ene øjeblik til det andet finder der glidninger sted mellem de forskellige semiotiske processer, som når en kopiering af de ord for konge, deres egne og de andres forældre har skrevet, bliver katalysator for en samtale om bedsteforældrenes liv i Afghanistan og Somalia, når en samtale om to små prikker over et O eller lyden af 'dia' sætter gang i forestillinger om, hvem og hvad man kan være i mødet med andre, eller når fiktive tegn transformeres til blomster og snegle. Udforskningen af tegnene finder sted i en legende og kreativ atmosfære, hvor kroppe og ting bevæger sig og bevæges, i takt med at tegnene fyldes med subjektiv betydning, og hvor børnenes sprogbrug og -læring med Mogensens ord (2024, s. 79) kan ses ”som et komplekst udviklingsarbejde i og med verden” snarere end som et lineært udviklingsprojekt.

Det mangfoldige læringsrum, der her med reference til Leander et al. bliver til som produkt af interaktion, og som er åbent for interaktion med andre rum, er langt fra 'den traditionelle sprogundervisningsrum', som Kramsch problematiserer. Det ligger også langt fra rum, hvor børns sproglige kompetencer betragtes som noget, der skal bygges op fra bunden, og hvor flersprogetheden ses som en risikofaktor. Tværtimod inviteres børnene ind i en samtale som vidende, reflekterende og nysgerrige sprogbrugere og som medskabere af et læringsrum, hvor der er plads til improvisation og uforudsigelighed uden at fagligheden tabes på gulvet. *Tegnet* som begreb fastholdes gennem hele forløbet som et fælles fagligt omdrejningspunkt, der muliggør de smidige bevægelser mellem forskellige symbolske systemer og forskellige tolkninger deraf.

Det indblik, analysen har givet os i disse bevægelser, giver os al mulig grund til at erklære os enige med Kramsch i, at “[w]ithout an understanding of what they associate with the music of the new language, its sounds and rhythms, shapes and syntaxes, we cannot grasp the identities students are constructing, consciously, or unconsciously, for themselves”. Samtidig viser vores iagttagelser, hvordan betydningen af tegnet bliver til og transformeres i fællesskab på måder, der inviterer til ikke alene at rette den forskningsmæssige opmærksomhed mod den enkelte elev og dennes sproglige identitetsskabelse som flersproget subjekt, men peger på vigtigheden af også at rette blikket mod, hvordan betydningskabelse finder sted mellem subjekter og i samspil mellem dem, de tilgængelige materialer og de bevægelsesmuligheder, der skabes – såvel fysisk som symbolsk.

I et fremadrettet didaktisk perspektiv vil vi med vores analytiske blik gerne åbne for diskussioner af de forståelser af sprog og sprogudvikling, der lægges til grund for det sprogpædagogiske arbejde, som i stigende grad er genstand for opmærksomhed i daginstitutioner og i danskundervisningen i de første skoleår. Med vores analyse af kongesamtalen vil vi i særlig grad pege på betydningen af at medtænke sprogets subjektive dimensioner og de muligheder, børn gives for i deres sproglæring at forbinde steder, erfaringer og ideer gennem udforskning af sprogets symbolske muligheder.

Referencer

- Barthes, R. (2012/1957). *Mythologies: The Complete Edition, in a New Translation*. Hill & Wang.
- Bleses, D., Højen, A. & Vind, B.D. (2021). *Langtidseffekter af SPELL og Fart på sproget. Sammenhæng mellem tidlige sprogindsats og læsekompetencer i 2. klasse*. Trygfondens børneforskningscenter. https://emu.dk/sites/default/files/2020-10/Dagtilbud_langtidseffekt%20af%20spell%20og%20fart%20p%C3%A5%20sproget.pdf
- Boldt, G. (2020). Theorizing Vitality in the Literacy Classroom. *Reading Research Quarterly* 56(2), 207-221. <https://doi.org/10.1002/rrq.307>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Børnehaveklassen*. Faghæfte 2010. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/skolestart-og-boernehaveklassen/boernehaveklassen>
- Christiansen, K. (2006). *Der var engang en konge ... et remseeventyr*. Dansk lærerforening.
- Daugaard, L. M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning: En lingvistisk etnografisk undersøgelse*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Daugaard, L.M. & Laursen, H.P. (2021). *Med flere sprog i klassen*. Aarhus Universitetsforlag.
- Fenyvesi, K. (2022). The Semantics of Grammaticalization: A Case Study on the Danish Verb Prøve'try'. *Scandinavian Studies in Language*, 13(1), 202-224. <https://doi.org/10.7146/sss.v13i1.135078>
- Giæver, K. (2020). Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 38(2), 43-55. <https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4997>
- Heiden, T., & Jensen, M. P. (2024). "Teksten bryder frem": tekst-som-begivenhed i danskfaget. *Acta Didactica Norden*, 18(3), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.10723>
- Holm, L., & Ahrenkiel, A. (2018). To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud". *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 36(2), 29-46. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2778>
- Höglund, H., & Rørbech, H. (2021). Performative spaces: Negotiations in the literature classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-23. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022012710410>
- Ilje-Lien, J. (2018). Se, hun snakker! En studie av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på. *NOA - Norsk Som andrespråk*, 34(1-2), 41-65. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1558>

Kirkebak, M. (2008). At skrive kinesisk – mere end blot et penselstrøg? *Sprogforum* 44, 25-36. https://books.google.dk/books?hl=da&lr=&id=RdsKEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA25&dq=kirkeb%C3%A6k+at+skrive+kinesisk&ots=FGICOqj-ep&sig=9sPRqGjzbK8_RrrjQfEYu11RqfI&redir_esc=y#v=onepage&q=kirkeb%C3%A6k%20at%20skrive%20kinesisk&f=false

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

Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. Columbia University Press.

Laursen, H.P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasserum*. Aarhus Universitetsforlag.

Laursen, H. P., Baun, L., & Østergaard, W. (2020). Bubbles of becomings: from located investment to placemaking practices of engagement in the language classroom. *Language and Education*, 34(6), 566-582. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1775247>

Laursen, H. P., & Daugaard, L. M. (2023). Such tiny signs on a piece of paper. Engagement with language and literacy in a multilingual preschool class. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984231175341>

Laursen, H. P., Holm, L., & Ahrenkiel, A. (2023). Skriften på væggen: Når børn skaber literacy i daginstitutionen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2023(1), 118-133. <https://dpt.dk/tema-numre/2023-1/skriften-paa-vaeggen-naar-boern-skaber-literacy-i-daginstitutionen/?highlight=skriften+p%C3%A5+v%C3%A6ggen>

Laursen, H. P., & Mogensen, N. D. (2016). Timespacing competence: multilingual children's linguistic worlds. *Social Semiotics*, 26(5), 563-581. <https://doi.org/10.1080/10350330.2015.1137163>

Leander, K. M., Phillips, N. C., & Taylor, K. H. (2010). The changing social spaces of learning: Mapping new mobilities. *Review of research in education*, 34(1), 329-394. <https://doi.org/10.3102/0091732X09358129>

Mogensen, N. D. (2024). Børns sprogsteder. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2024 (1), 79-95.

SPELL (intet årstal). *SPELL Introduktion vejledning oversigt aktivitetsforløb*. <https://www.e-pages.dk/aarhusuniversitet/1561/>

Tchachenko, E. (2024). Transspråklige praksiser i nordiske barnehager: en kunnskapsoversikt. *Nordisk barnehageforskning*, 21(1), 27-46. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.381>

Bilag 1. Grovplanlægning af aktiviteten

Børnene samles i ordgrupper (dem med 'konge', dem med 'prinsesse' osv) sammen med hver sin voksne. De skal nu sammenligne ordene på de sprog, der er repræsenteret i gruppen, og øve sig i at sige og skrive ordet på de forskellige sprog.

Støttespørgsmål til samtalen i gruppen:

- Kendte I ordene? Hvem har hjulpet jer med at skrive det?
- Hvordan lyder ordet på de forskellige sprog?
- Hvor lange er ordene?
- Hvor forskelligt er ordene skrevet? Hvilken slags bogstaver? Hvilken skrive- og læseretning?
- Kan I genkende bogstaver og lyde i ordene? Hvad hedder de på jeres sprog?

Herefter får børnene hver et stykke papir, hvor de tegner deres ting og øver sig i at skrive ordene på de forskellige sprog.

Fodnoter

¹ Alle navne er pseudonymer.

² Kirkebæk (2008) beskriver, hvordan kinesiske tegn kan være sammensat af en radikal, der angiver det semantiske indhold, og et fonetikum, der udgør den fonetiske del.

³ Gengivelsen her stammer fra aktiviteten 'Bogstavkendskab', der blev gennemført i slutningen af børnehaveklassen (en oversigt over alle aktiviteter kan findes i Laursen (2019)). Efter sammen med Line at have gennemgået hele alfabetet og skrevet bogstaverne på den øverste fjerdedel af et stykke A4-papir tager Rasheed blyanten og skriver sit tegn på resten af papirer, mens han kommenterer processen "Nu skriver ... nu tegner jeg et tegn, et kæmpestort tegn. Sådan, sådan, sådan. Sådan et S. Så laver jeg sådan to streger der, og så to streger sådan der." På Lines spørgsmål om, hvad det betyder fortæller han, at det ved han ikke. "Det er bare et tegn, jeg selv har lavet".

⁴ Ifølge Fenyvesi (2022) forandrer tilføjelsen af 'lige' betydningen af ordet 'prøve' fra den betydning, der i Den Danske Ordbog (DDO) er angivet som "efter bedste evne søge at udføre en bestemt handling eller opnå noget; gøre et forsøg", så det typisk ikke handler om en forventning om at gøre sit bedste, men rummer en afdramatisering og et signal om, at man ikke behøver at tro, at det er vanskeligt.