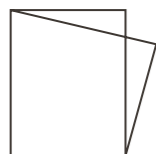


Racialisering og viljen til det gode i børnehavens sprogarbejde



Josefine Lee Stage,
stud. mag., Sektion
for Pædagogik,
Institut for
Kommunikation,
Københavns
Universitet

I artiklen undersøges sprogarbejdet i børnehaven som et lighedsskabende pædagogisk projekt ud fra begreberne racialisering og viljen til det gode. Undersøgelsen udfoldes igennem analyser af et sprogtestningsmateriale samt interview med en pædagog. Det vises, at sprogtesten indebærer en racial forskelstænkning, og at tosprogede børn indskrives i etsprogede, danske børns sproglige udviklingshistorie. Ydermere vises det, at pædagogens vilje til det gode udspilles i følelsesmæssige investeringer i raciale forståelser af tosprogede børn. Det konkluderes, at sprogarbejdet indeholder raciale vragerer, som ikke udgør en entydig figur. De er snarere processer, der igangsættes og vedligeholdes af racialiserende logikker og følelsesmæssige investeringer.

Sprogtestning har siden 2007 været et obligatorisk tilbud til alle forældre (Dagtilbudsloven, afsnit II, § 44). Barnets sprogkunderskaber er et politisk interessant emne, fordi de tildeles en central rolle i barnets trivsel og generelle succes i livet. Sprogtestning kan på den måde anskues som værktøj til at optimere, kontrollere og kortlægge områder af børns læring inden for især læsning og matematik. Færdigheder, som noget forskning i børns sprog peger på resulterer i veluddannede voksenliv i beskæftigelse (Bleses m.fl. 2017), mens andet peger på øget effektivitet og økonomisk optimering for Danmark i en global konkurrence (Schmidt & Holm 2015; Schmidt 2014; Andreasen m.fl. 2015). Sprogtestning kan foruden at blive forstået som en investering i sikring af Danmarks globale konkurrencedygtighed også forstås som et redskab, pædagoger kan (og nogle steder skal) anvende til at tilvejebringe de bedst

Det er uddrag, der rummer nogle særlige potente eksempler. **Noget, der ligger og glimter, der fanger min opmærksomhed** (ibid.). Der er altså tale om enestående uddrag og citater, men ikke uddrag af enestående eksempler på de strukturer og sociale og kulturelle kategorier, der er artiklens egentlige objekt.



mulige forudsætninger for, at børn får et liv, hvor de kan lære mest muligt. Sprogtestning værdisættes på den måde som et lighedsskabende pædagogisk projekt med den velfærdsstatslige ambition om "at få alle med" og indgår som den del af hverdagens arbejde med børns sprog, der kaldes "sprogarbejde". Sprogarbejdet kan potentielt foregå alle steder og i alle situationer, ligesom det kan foregå i strukturerede en-til-en-situationer mellem barn og voksen med bestemt materiale. Sprogarbejdet skal løftes og løses i samarbejde med børnenes familier, hvorfor pædagogernes kompetencer gennem sprogarbejdet rækker ind i børnenes hjem.

Når man ser på, hvordan sprogarbejdet udfolder sig som en konkret pædagogisk praksis, er det tydeligt, at det ikke udelukkende handler om alle børn, men i særdeleshed om børn, der ikke

genkendes som danske. Denne gruppe af børn er kendetegnet ved, at de taler andre eller flere sprog end dansk, hvorfor de inden for testen "Sprogvurdering 3-6" kaldes tosprogede børn (Kofoed 2011; Bleses m.fl. 2017, 6). Jeg fastholder artiklen igennem termen tosprogede børn. Termen er også dækkende for børn, der ikke genkendes som danske, der taler mere end to sprog, og for børn, der måske taler to sprog, hvoraf ingen er danske. Sprogarbejdet udfolder sig således som et pædagogisk projekt, der søger at skabe lighed, men samtidig producerer forskelle mellem børn på baggrund af antagelser om sproglige færdigheder. Artiklen drives af en undren over dette paradoks og søger at svare på følgende forskningsspørgsmål: Hvilke logikker og investeringer er forbundet med sprogarbejde i børnehaven?

Det empiriske materiale og den analytiske tilgang

Empirisk udfoldes undersøgelsen gennem et materiale, der består af både dokument- og interviewmateriale. Dokumentet er "Vejledning til Sprogvurdering 3-6" (Bleses m.fl. 2017), som henvender sig til pædagoger, der skal teste børn. I vejledningen forklares også testens rationale og dens opbygning. Interviewmaterialet består af tre interviews med pædagoger. Til artiklens analyse anvender jeg udelukkende interviewet med pædagogen Signe. Det skal bemærkes, at de to andre interviews ikke adskiller sig fra interviewet med Signe. Uddragene fra interviewet, som præsenteres undervejs, er valgt, fordi de er: "... enkeltstående tilfælde, der 'står for' andre tilfælde." (MacLure i Øland & Padovan-Özdemir 2017, s. 40). Det er uddrag, der rummer nogle særlige potente eksempler. Noget, der ligger og

glimter, der fanger min opmærksomhed (ibid.). Der er altså tale om enestående uddrag og citater, men ikke uddrag af enestående eksempler på de strukturer og sociale og kulturelle kategorier, der er artiklens egentlige objekt. Interviewene var semistrukturerede, og fokus var på, hvordan der arbejdes med sprog i en børnehave, og hvem pædagogerne oplevede havde behov for denne indsats. Jeg gik til interviewsituationen som et socialt møde, hvor aktører udveksler meninger og holdninger (Järvinen 2005). Interviewene er transskriberet i deres fulde længde. Jeg fokuserer i artiklen på mødet med Signe, fordi det "stak ud" og på eksemplarisk vis illustrerer, hvordan race er en præsent social kategori og racialisering en proces, der udspiller sig – oftest igennem en intim(iderende) nysgerrighed. Og præcis det forhold gjorde mig opmærksom på vigtigheden af at synliggøre, hvordan racialisering væves sammen med velfærdsprofessionelles – i dette tilfælde en pædagogs – gode intentioner. Jeg blev opmærksom på sprogarbejdet som et arbejde, der foregår i pædagogers konkrete møde med tosprogede børn, men også igennem den viden, der fremstilles og tilbydes til pædagoger igennem testens vejledning. Derfor anvender jeg en interaktionistisk inspireret analytisk tilgang til både dokument- og interviewmaterialet (Mik-Meyer 2005; Järvinen 2005), hvormed jeg stiller skarpt på, hvordan sprogtestningens logikker konstrueres, og hvordan der gennem interaktioner og relationer investeres i sprogtestningens gode hensigter.

Artiklen består af fire dele. I den første del, "Hvor kommer du fra?" – et teoretisk perspektiv oparbejdes", viser jeg, hvordan jeg får øje på racialiseringen

og udvikler og forankrer dette begreb såvel som begrebet viljen til det gode. Dette foregår igennem en interaktionistisk inspireret analyse af et uddrag fra interviewet med Signe (Bereswill 2003, s. 7-13; Järvinen 2005, s. 27-31). I artiklens anden del, "Sprogvurdering 3-6", er mit analytiske fokus på betydningen samt håndteringen af kategorien "tosprogede børn" i sprogtestningsmaterialet. Derudover fremanalyserer jeg, hvordan det tosprogede barn placeres i en forståelse af det etsprogede barns udvikling, hvor igennem dets sproglige udvikling fremkommer som en afvigelse. På den måde tager jeg i dette afsnit fat i den form for viden, der er om børn, som går forud for den pædagogiske vurdering, der sker i praksis. I den tredje del af artiklen, "Grønne grønsager – Signes sprogarbejde", fokuserer jeg på at fremanalysere, hvordan Signes vilje til det gode sætter sig igennem i hendes fortælling og erfaring med sprogarbejdet. Mit fokus er på, hvordan Signes vilje til det gode tager form igennem hendes forestilling om familier med tosprogede børns opdragelsesmæssige deficit. En forestilling, som muliggør pædagogisk intervention. Til sidst følger det konkluderende afsnit "Raciale vragrester i sprogarbejde", der samler op på artiklens pointer og kommenterer på sprogarbejdet i børnehaven som et arbejde, der kan anskues som indeholdende sådanne.

"Hvor kommer du fra?"

– et teoretisk perspektiv oparbejdes I interviewet taler Signe og jeg om, hvordan hun forstår og arbejder med børns sprog. Lige pludselig tager samtalen en drejning. Signe undrer sig nemlig over, hvor jeg kommer fra:

"Signe: [...] Vi har jo både... [...] børn fra [mange] forskellige nationer... repræsenteret. Så det er ikke kun noget med fra de arabiske lande eller.. fra Pakistan eller..
 Josefine: det [ville være] påfaldende i [andre børnehaver tæt på denne].
 S: Fuldstændig. Ja og [der er] en gang imellem ét [tosproget barn]. [...] Og de gange [...] [de andre børnehaver] har en, bliver de sådan hel wow. (griner). Det er meget sjovt, ikke?
 J: Jo, jo. Det er det nemlig. [...].
 S: hvor kommer du fra for øvrigt?
 J: øh..?
 S: Er, du.. Hvor kommer du fra [verfer ved sit eget hår og smiler]?
 J: ... jeg, jeg, jeg, altså, jeg kommer fra Danmark, men min far er, han er adopteret.
 S: han er adopteret. Jamen jeg tænkte på, at du var adopteret. Eller at dine forældre var." (Signe, 2018).

I interviewet er der sket det, som der tit sker i et interview. Signe og jeg har fundet os godt til rette i samtalen, og der er opstået et rum, hvor Signe tør udfolde en intim(iderende) nysgerrighed over for mig, som interviewer hende. Signes nysgerrighed og begejstring ved at 'gætte' min racialitet rigtigt er et tegn på racial opmærksomhed, som jeg forstår som en del af den sociale kontekst, børnehaven vi sidder i udgør. Signe ledsager sit spørgsmål af en verfen ved sit eget lyse hår, et smil og fast øjenkontakt, da jeg tøver ved hendes spørgsmål. Signes berøring af håret leder min usikkerhed over for hendes spørgsmål den rette vej. Det lader hendes begejstrede reaktion på mit svar mig vide. For Signe spørger mig om, hvor jeg kommer fra i henseende af, hvorfor jeg ikke ligner en, der kommer fra Danmark. Signes verfen ved håret læser jeg derfor som en måde at markere

Herved er racialisering en måde at fremhæve, hvordan biologiske forestillinger om ophav og tilhørsforhold skabes i det sociale liv og altså bliver en måde at forstå mennesker på.



en racial forskel mellem hende selv og mig – mit hår er nemlig modsat Signes helt mørkt. På den måde tydeliggør Signes berøring af sit eget hår også arten af hendes spørgsmål til mig. Det handler om racialitet. Således mobiliseres den sociale kategori race i Signes og min interaktion og markerer mig som racialt forskellig fra Signe. Race gøres herved til en betydningsfuld social kategori og positionerer os som forskellige fra hinanden. Denne proces kaldes *racialisering* (El-Tayeb 2011; Myong 2011). Ambitionen med dette greb er at beskrive, hvordan og hvornår race og konstruktioner af race som en social kategori væsentliggøres og optræder som en naturliggjort og neutral kategori i det pædagogiske landskab (ibid.) Herved er racialisering en måde at fremhæve, hvordan biologiske forestillinger om ophav og tilhørsforhold

skabes i det sociale liv og altså bliver en måde at forstå mennesker på. Når jeg anvender racialisering som et teoretisk greb, er det altså ikke ud fra en hensigt om at beskrive pædagogers handlinger som intentionelt racistiske. Racialisering er et teoretisk begreb, som ikke kan eller handler om at beskrive moralske dimensioner af pædagogisk arbejde. På den måde er moralske vurderinger uden for denne artikels teoretiske ramme og formål. Racialiseringen, der sker igennem Signes spørgsmål om, hvor jeg kommer fra, kan også læses som en følelsesmæssig investering i fejring af diversiteten af hendes og min racialitet (Myong & Danbolt 2018). Signes spørgsmål er hverken fjendtligt eller ondskabsfuldt. Hun smiler og er oprigtigt glad også ved det lykkeligt træf, at hun godt kunne se, hvor jeg kom fra. Den begejstring, som Signe viser

igennem sit smil, sit ublufærdige spørgsmål og sit svar til mig, hvor hun fortæller, at det også var det, hun havde tænkt, forstår jeg som, at den raciale forskel, der iværksættes mellem os, for Signe er genstand for glæde og fejring. For Signe er vores raciale diversitet altså noget berigende, som hun har trænet sit øje i at afkode nuancer af. For som hun også lader os vide i citatet, er hun optaget af børnenes forskellige ophav i detaljer, der er mere finmaskede end fx blot "arabiske lande". Selvom nysgerrigheden for mig afføder ubehag, fordi den fremmedgør min identitet som dansker og fremmaner et krav fra en fremmed om en personlig fortælling, så svarer jeg, fordi Signes intentioner ikke synes ondskabsfulde. Fejringen af diversitet mobiliserer altså igennem min håndtering af den raciale tilnærmelse en form for legitim racialise-

ring. Denne form for legitim racialisering, der anses af en diversitetsfejring, kædes i nærværende artikel sammen med multikulturalisme. Det vil sige en idé om det positive ved, at et samfund bygger på flere kulturer repræsenteret igennem flere folkeslag og/eller etniske grupper (Den Danske Ordbog 2020). Begrebet multikulturalisme kan ifølge politisk sociolog Alana Lentin relateres til efterkrigstidens antiracistiske bevægelse (Lentin 2005). På trods af den anti-racistiske dagsorden, der ligger i multikulturalismen, kan begrebet såvel som tænkningen heraf anses som mobiliserende for en forestilling om race som en forklaringsgivende kategori. Multikulturalisme gør det nemlig muligt at tale om og handle på idéen om iboende menneskelige forskelligheder. Det er således vigtigt at bide mærke i, at jeg ikke trækker på et begreb om multikulturalisme i en filosofisk og normativ forstand, men beskæftiger mig med, hvad der sker, når multikulturalistisk tænkning kommer på arbejde i en pædagogisk praksis. Set i et historisk perspektiv fremhæver Lentin, at den multikulturelle tænkning har muliggjort, og til stadighed gør, at den hvide europæiske gruppe produceres som én gruppe og den ikke-hvide gruppe som noget fundamentalt forskelligt fra denne. På den måde muliggør multikulturalistisk tænkning, ligesom racetænkningen, ikke hybriditet eller heterogenitet blandt mennesker, men opdeler, organiserer og hierarkiserer på baggrund af en forståelse af kultur som en iboende forskel (Lentin 2005, s. 388-390; Fallace 2015). Således arbejder jeg inden for en forståelse af, at multikulturalistisk tænkning i praksis indebærer racial forskelssætning – og altså racialiserer.

Selve den diversitetsfejrende tankegang, som vi hørte Signe recitere over for mig, oplever jeg har et liv i materialet, der rækker ud over Signes og mit møde. Den knytter sig også til Signes egen oplevelse af sit arbejde. Signe beretter nemlig i fortællingen om sit sprogarbejde, om en vilje til at skabe gode forudsætninger for det kommende skoleliv og senere voksenuddannelse for de tosprogede børn. Denne vilje skriver sig ind i pædagogikkens normativitet. Til at fremanalysere og beskrive den anvender jeg Emma Kowals begreb *viljen til det gode fra Trapped in the Gap: Doing Good in Indigenous Australia* (Kowal 2015). Viljen til det gode vil jeg bruge til at fremanalysere pædagogernes egen forståelse af deres intentioner om at gøre noget godt for de tosprogede børn og den menneskelige diversitet de forklarer, de arbejder med. Det gode, som de vil børnene, forudsætter imidlertid ikke, at børnene selv eller os, der lytter til fortællingerne, vurderer det som godt. Pointen ved at have viljen til det gode som en analytisk opmærksomhed er altså at kaste lys over, hvordan og hvornår vilje til det gode, og altså antiracistisk sprog og praksis, giver raciale kategorier og forståelser relevans og på den måde også fungerer som en racialisering (ibid. s. 7-9). Jeg vil med dette begreb vise, hvordan vi kan iagttage racialisering igennem pædagogers gode intentioner over for børn.

Sprogvurdering 3-6

Sprogvurdering 3-6 (Bleses m.fl. 2017) er en standardiseret sprogttest, der efter eget udsagn kan anvendes til at teste alle børn i aldersgruppen 3-6 år (ibid., s. 5-6). I testen afprøves børnenes talesproglige og førskriftlige færdigheder (ibid. s. 4). På baggrund af Sprogvurde-

ring 3-6 kan pædagoger lave en profil på børns sprog og i forlængelse heraf tilrettelægge en pædagogisk indsats (ibid., s. 4-5). Indsatsen tilrettelægges med afsæt i indsatsgrupperne: generel indsats, fokuseret indsats eller særlig indsats (ibid., s. 6). Fordelingen af børn i disse grupper er lavet på baggrund af en normalfordeling. Således befinder størstedelen af børnene sig inden for generel indsats (85 %), mens de færreste vil være i kategorien særlig indsats (5 %) (ibid., s. 26).

Sprogtestens børn

– tosprogede og etsprogede børn

I vejledningen til Sprogvurdering 3-6 skelnes der mellem to slags børn – etsprogede og tosprogede børn:

”Et tosproget barn er [...] et barn, der kan to sprog eller er ved at lære to sprog” (ibid., s. 6).

Et etsproget barn genkendes derimod som et barn, der udelukkende taler dansk (ibid., s. 29). Inden for Sprogvurdering 3-6 defineres børn herved ud fra, om de udelukkende taler dansk, er ved at lære eller taler et sprog forud for dansk. Igennem testens logik etableres der således en eksklusiv sammenhæng mellem etsprogethed og dansk. Etsprogede børn genkendes således som nogen, der udelukkende taler dansk og fremkommer på den måde som danske børn. Yderligere markeres etsprogede børn som en dansk norm igennem vejledningens sprogbrug, hvor der tales om henholdsvis ”børn” og ”tosprogede børn”. Børn, der er etsprogede og udelukkende taler dansk, fremkommer altså som danske børn, ligesom de udgør et indforstået og uforklaret dansk ideal og norm (se også Kofoed 2011, s. 48). Tosprogede børn

Tosprogethed vikarierer derimod for en racial tænkning, der fremstiller tosprogede børn som en ikke-dansk slags børn.



markeres derimod som en afvigelse fra denne danske etsprogede norm og ideal. På den måde genkendes de som en ikke-dansk slags børn. Deres flersproglighed bryder nemlig med netop den entydighed af danskhed, som de etsprogede danske børn fremstår igennem (Kofoed 2011, s. 47). Tosprogede børn genkendes ikke blot som en slags børn, der taler to sprog, men som en gruppe af børn, som er ikke-danske. Kategorierne ”tosprogede børn” og ”etsprogede børn” kredser altså om børns sprog, men de handler ikke udelukkende om sprog. Igennem kategorierne knyttes børns sproglighed (og viden om denne) til en idé om nationale afstammingsforhold. På den måde ”... vikarierer [kategorien tosprogede børn] for andre sociale kategoriers betydning (...)” (Kofoed 2011, s. 46). I dette tilfælde vil jeg fremhæve races betydning. ”Tosprogede børn” kommer nemlig til at virke som en eufemisme for racial tænkning i forhold til, hvilke børn der forstås som ikke-danske, fordi sprogtesten betoner, at gruppen af tosprogede børn ikke kan genkendes igennem en entydig norm og et ideal om danskhed (ibid.). Tværtimod

sniger tosprogethed sig ind som en betegner for en afvigelse fra denne danske norm. Tosprogethed fungerer herved ikke blot som en objektiv forestilling og fortælling om børns sproglige kompetencer. Tosprogethed vikarierer derimod for en racial tænkning, der fremstiller tosprogede børn som en ikke-dansk slags børn. En logik, som pædagoger igennem vejledningen opfordres til at anvende i arbejdet med børns sprog.

Sproglig udvikling hos børn

Sprogvurdering 3-6's standarder er udviklet på baggrund af data for etsprogede børn (Bleses m.fl. 2017, s. 9, 23, 37). Ifølge vejledningen kan testen alligevel anvendes til at teste både etsprogede og tosprogede børn i alderen 3-6 år. Det, som testes hos tosprogede børn, er dog udelukkende de dansksproglige kompetencer. Selvom det fremgår, at der er en klar forskel på tosprogede og etsprogede børns sproglige kompetencer, beskrives det i vejledningen, at selve testnings-situationen kan gennemføres på samme måde, så længe pædagogerne i fortolkningen af tosprogede børns resultater tager højde for tosprogetheden (ibid.,

s. 29). Grunden til, at pædagogerne skal tage højde for tosprogethed, er:

”Sproget hos denne gruppe af børn er ofte kendetegnet ved at ligne tidlige stadier af tilegnelsen af dansk hos etsprogede. Tosprogede børn har ofte deres sproglige kompetencer fordelt på to sprog, og det er derfor forventeligt, at de som gruppe scorer lavere end etsprogede danske børn” (ibid.).

Vi kan altså her se, at det antages, at tosprogede børns sproglige udvikling foregår langsommere end etsprogede danske børns, og nok så vigtigt ift. racialiseringen, at tosprogede børns udvikling genkendes som ”tidlige stadier” af etsprogede danske børns sproglige udvikling. Den viden, vejledningen formidler, giver altså anledning til at tro, at tosprogede børns sproglige udvikling er identisk med etsprogede, danske børns – den er blot forsinket. På den baggrund vil jeg argumentere for, at vi her kan se en hierarkisering mellem de to gruppers sproglige udvikling. For det bliver tydeligt, at de etsprogede, danske børn udgør både normen og idealet for alle børns

Tosprogede børns udvikling genkendes som "tidlige stadier" af etsprogede danske børns sproglige udvikling.



rette udvikling, mens de tosprogedes sproglige udvikling udgør en afvigelse herfra. Denne måde at beskrive og forstå tosprogede børns sproglige udviklingsmønstre som identisk med yngre etsprogede, danske børn indskriver tosprogede og etsprogede danske børn i en form for udviklingshierarki, hvor etsprogede danske børn rangerer højest. Herved placeres tosprogede børn i etsprogede, danske børns sproglige udviklingshistorie, og de tosprogede børns sproglige udvikling fremkommer som behæftede med en forståelse af en form for underudvikling. Denne forståelse er en racialisering, fordi den er med til at vedligeholde, og ikke mindst at synliggøre, en racial skelnen mellem tosprogede og etsprogede børn, som underbygger en racial forestilling om, at det ikke-danske er det danske underlegent.

Sprogvurdering 3-6 opererer altså med to slags børn – etsprogede og tospro-

gede. Jeg har vist, at en skelnen mellem etsprogethed og tosprogethed kommer til at virke som en racial eufemisme, der afgrænser, hvem der er danskere, og hvem der er ikke-danskere. Derudover har jeg vist, at Sprogvurdering 3-6 som et pædagogisk projekt racialiserer, fordi det ikke muliggør en forståelse af henholdsvis tosprogede og etsprogede børns sproglige udvikling som noget forskelligt. Tværtimod organiserer og hierarkiserer projektet børn på baggrund af et etsproget dansk ideal.

Grønne grønsager – Signes sprogarbejde

I følgende uddrag fortæller Signe om en succesoplevelse, som hun havde med en familie, hvor barnet tidligere havde haft en dårlig sprogtest. På baggrund af Signes sprogarbejde fik barnet senere lavet en, der var bedre:

”Signe: det er derfor vi fx har.. vi holder flere samtaler med forældre. Eller

[tosprogs]forældre. Så, hvis vi kan se, at børnene.. vil have godt af at lidt... ekstra indsats. Eller ekstra fokus. Det kunne fx være, hvordan leger man med sit barn. Hvordan.. spiser.. man. Og hvad taler man med børnene om.

Josefine: Kan I mærke, det hjælper med [øget forældreinddragelse]?

S: Ja ja! [...] rigtig meget! Jeg havde. Vi havde [et barn] i [Børnehaven] [...]. Moren, hun taler sådan *relativt* godt dansk. [...]. og derfor forstår vi hende, og hun forstår også os. [...] men på et tidspunkt var det ligesom at.. sådan en insisterenhed på at hun skulle samarbejde med os. Og til sidst blev det simpelthen sådan, at hun kom med noget hjemmefra, som hende og hendes [barn] havde lavet derhjemme... en dag kom hun med.. hvad var det, hun kom med. En eller anden planche med.. med grønsager. *Grønne grønsager!* G og grønne og grønsager. Og det var. Og det er *derfor*, man arbejder med børn! det er simpelthen.. det går bare lige

i hjertet [hænderne over brystet]. [...] Jeg havde det bare sådan yes! Og det er lige der. Det er der, man kan mærke. At jeg i hvert falde bliver rørt i hjertet sådan. Så virker det sgu. Hun har taget opgaven til sig. Og hun kommer stolt og siger, ”se, hvad vi har lavet”. Fantastisk! [...]

S: og [familien] steppede simpelthen op, så [barnets] næste sprogvurdering kommer så.. altså det der med, at man kan se de der små ting, som jo i virkeligheden er en stor ting for et barns liv” (Signe, 2018).

Det at lave plancher med grønne grønsager, fortæller Signe et andet sted i interviewet, handler sprogligt om træning af udtale af g-lyden og en sammenkædning af forbogstaver og de konkrete, korrekte ting.

Vi kan i uddraget her høre, at Signe og sprogarbejdet mobiliseres af de tosprogede børn og deres familier. Vi kan også høre, at mobiliseringen af sprogarbejdet sker ud fra Signes forestilling om forældrenes manglende evne til at gøre det rigtige eller bedste i forhold til deres børn – det bliver nemlig ud fra Signes fortælling hendes opgave at fortælle dem, hvad der er godt for børn. De tosprogede familier rummer altså en form for opdragelsesmæssigt deficit, som Signe kan hjælpe dem med at overkomme. På den måde tydeliggøres det, at når Signe udfører sit sprogarbejde, træder hendes gode vilje frem, fordi hendes ambition om at forbedre de tosprogede børns sprog er knyttet til hendes egne gode følelser. I fortællingen om de grønne grønsager kan vi høre, at Signe forklarer, at sprogarbejdet med børn rammer hende i hjertet, fordi hun mener, at det gør en positiv forskel i et barns liv. Sprogarbejdet indebærer herved en følelsesmæssig inve-

stering i det gode for Signe. Denne vilje tager sig ud som antiracistisk ved netop at betone en multikulturalistisk tænkning, hvor de tosprogede børn og deres familier fremkommer som repræsentanter for menneskelig forskellighed. Tosprogethed kommer herved til at fungere som en racial eufemisme. På baggrund af denne forskellighed gøres de tosprogede børn og deres familier gennem sprogarbejdet til genstand for en pædagogisk intervention, der stiler mod sproglighed, men også den kultur, der antages at være i det tosprogede barns hjem qua forestillingen om det opdragelsesmæssige deficit.

Sprogarbejdet tager sig altså ud som en pædagogisk praksis, hvor det bliver muligt at håndtere og handle på menneskelig forskellighed igennem Signes vilje til det gode. Men viljen til det gode illustreres også, hvordan hun som pædagog følelsesmæssigt investerer i denne menneskelige forskellighed. På den måde kan vi også anskue, at Signe igennem sin vilje til det gode investerer i en racialisering af de tosprogede børn og deres familier. Derfor vil jeg argumentere for, at der udfoldes et multikulturalistisk paradoks igennem viljen til det gode, ved at der ikke er plads til hybriditet eller heterogenitet mellem de tosprogede børn og familier, Signe møder og arbejder med. Tværtimod strukturerer Signes vilje til det gode en forståelse og praksis omkring de tosprogede børn, der relevant gør race som social kategori, og som racialiserer de tosprogede børn og deres familier. Sprogarbejde kan altså anskues som et lighedsskabende pædagogisk projekt, som implicerer en multikulturalistisk tænkning og en antiracistisk ambition, der gør det muligt at handle på en idé om menneskelig forskellighed. En idé, som følger de samme strukturer som race.

Raciale vragrester i sprogarbejde

Jeg har med begreberne racialisering og viljen til det gode undersøgt sprogarbejde konceptualiseret som en testningslogik og en konkret pædagogisk praksis. I forbindelse med analyserne af sprogtestningens logik har jeg fremhævet, at racialisering fremkommer igennem den kategoriale skelnen mellem etsprogede og tosprogede børn. En skelnen, som fremstår som neutral og objektiv, men som jeg har fremhævet som racialiserende, fordi den følger en racial forskelstænkning. Derudover har jeg lagt vægt på testens måde at forklare tosprogede børns sproglige udvikling som en form for underudvikling. For gennem testens logik indskrives tosprogede og etsprogede børns sproglige udvikling i et udviklingshierarki, hvor etsprogede børns sproglige udvikling udgør normen og idealet. Tosprogede børns sproglige udvikling sidestilles midlertidigt med yngre, etsprogede, danske børns udvikling. På den måde racialiserer sprogarbejdet igen testningens logik, som vedligeholder og underbygger en racial skelnen mellem etsprogede danske børn og tosprogede ikke-danske børn. Denne logik kan man også høre i pædagogen Signes ambitioner for hendes sprogarbejde med tosprogede børn. Signe og hendes sprogarbejde mobiliseres ikke kun igennem de tosprogede børn og deres familier. Hun mobiliseres også som pædagog igennem de gode følelser, hun har erfaring med, at sprogarbejdet giver hende. Jeg viste, at Signes vilje til det gode strukturerer en følelsesmæssig investering i racialisering af tosprogede børn. De former for racialisering, jeg har peget på i nærværende artikel, viser med al tydelighed, at der er raciale vragrester, som (stadigvæk) ligger og ulmer i den pædagogiske undergrund (jf. temanummerets indledende artikel

”Raciale vragrester i velfærdsprofessionelt arbejde”). Ligesom Stoler selv redegør for, er det dog ikke tilstrækkeligt at tale om vragresterne som en gammel ruin, der bare ”står” passivt som et levn fra fortiden. Tværtimod. Vragene er produktive og ruinerer stadigvæk (Stoler 2008).

Som fænomen vil jeg sammenligne racialisering med nordlys. Nordlys kan være en linje, der bølger hen over himlen i én farve. Der kan også være flere linjer, der kan være korte eller lange, og de kan være i et udvalg af farver, som følges ad som parallelle linjer, der undertiden kan krydses og samles. Bølge i det samme tempo eller forskudt. Nordlys er flygtigt, og netop som man ser det, kan det skifte farve, form eller helt forsvinde. Det, vi

kan være sikre på, hvis vi forsøger at angive dets koordinater, er altså, at de vil skifte undervejs og være svære at fastfryse. Nogle gange vil de fremstå i fine sammenhængende formationer, andre gange som små ensomme prikker. Og sådan er det også med de former for racialisering, jeg har vist. De kan ikke forklares som én entydig figur, der er lokaliseret ét sted. Når jeg anvender begreberne racialisering og viljen til det gode, er det to måder at beskrive noget, der er det samme på, og så alligevel ikke helt. For racialisering implicerer ikke altid en vilje til det gode, ligesom viljen til det gode i pædagogisk arbejde heller ikke altid er racialiserende. Pointen ved at se det som nordlys er, at selvom entydigheden ikke er til stede, så er racialisering en proces i pædagogisk arbejde, som

antager et varierende udtryk og kan genfindes uventede og andre steder end i sprogarbejde. Paradoksalt for disse racialiseringsprocesser, som jeg også har vist, er, at de ikke kan beskrives, forklares eller forstås adskilt fra multikulturalisme. Multikulturalisme og racetænkning har væsentlige sammenfald og udelukker altså ikke hinanden. Inden for begge tænkninger opdeles, organiseres og hierarkiseres mennesker på baggrund af en forståelse af hhv. kultur og race som en iboende forskel. På den måde kan man også anskue både race og heraf racialisering og multikulturalisme som nordlysets bølger, der fremkommer på himlen. De er nok forskellige farver, men nordlys.

NOTER

¹ Materialet er indsamlet i forbindelse med en opgave på kandidatuddannelsen i pædagogik, Københavns Universitet, 2018.

² Signe er et opdigtet navn, som anvendes for at anonymisere.

³ Interviewet er transskriberet på følgende måde: mere end ét punktum angiver længere pauser i talen samt talelyde. Ord, der er kursiveret, siges højt eller udtrykkeligt. [...] betyder, at der er foretaget en mindre redigering. [Ord/sætninger] betyder, at der er foretaget en indholdsmæssig redigering for at anonymisere eller gøre sætningen forståelig.

⁴ Min oversættelse af ”doing good”.

⁵ Jeg ønsker at fastholde den psykometriske karakter og bruger derfor sprogtestning og ikke sprogvurdering (Schmidt 2014, s. 100).

⁶ Forældrene bedes selv udtale sig vedrørende barnets andet sprog, men da udtalelsen ikke vægter med i selve testens resultat, er det ikke et forhold, jeg vil inddrage (Bleses m.fl. 2017, s. 3).

REFERENCER

Andreasen, Karen, Christian Ydesen, Mette Buchardt & Anette Rasmussen (red.) (2015). ”Introduktion”. I: *Test og prøvelser: oprindelse, udvikling, aktualitet* (s. 9-29). Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser = Series in transformational studies, 6. bind. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Bereswill, Mechthild (2003): The Subjectivity of the Researchers As a Methodological Challenge. A Comparison of an Interactionist and a Psychoanalytical Approach. *Sozialersinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*(3): 511–532.

Bleses, D., G. Makransky, A. Højen, P. Dale & W. Vach (2017). ”Vejledning til Sprogvurdering 3-6”. https://bedstsammen.kk.dk/sites/bedstsammen.kk.dk/files/vejledning_-_sprog-vurdering_3-6_-_06122017.pdf.

Den Danske Ordbog (2020). ”multikulturalisme – Den Danske Ordbog”. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=multikulturalisme>.

El-Tayeb, Fatima (2011). *European Others Queering Ethnicity in Postnational Europe*. Difference Incorporated. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press.

Fallace, Thomas (2015). ”The Savage Origins of Child-Centered Pedagogy, 1871-1913”. *American Educational Research Journal*, 52 (1): 73-103. <https://doi.org/10.3102/0002831214561629>.

Järvinen, Margaretha (2005). ”Interview i en interaktionistisk begrebsramme”. I: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*, redigeret af Nanna Mik-Meyer og Margaretha Järvinen (s. 27-48). København: Hans Reitzel.

Kofoed, Jette (2011). ”Race, etnicitet nationalitet, tosproget – hvad taler vi om?” I: *Tosprogethed i Danmark 1985-2010*, redigeret af Anne Holmen, Juni Söderberg Arnfast & Jakob Steensig (s. 44-56). Københavnerstudier i tosprogethed 61. København: Københavns Universitet.

Kowal, Emma (2015). *Trapped in the Gap: Doing Good in Indigenous Australia*. New York, NY: Berghahn Books, Incorporated.

Lentin, Alana (2005). ”Replacing ‘Race’, Historicizing ‘culture’ in Multiculturalism”. *Patterns of Prejudice*, 39 (4): 379-396. <https://doi.org/10.1080/00313220500347832>.

Mik-Meyer, Nanna (2005). ”Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme”. I: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*, redigeret af Nanna Mik-Meyer & Margaretha Järvinen. København: Hans Reitzel.

Myong, Lene (2011). ”Raciale stilheder. Om menneskelig tilblivelse i en kontekst af transnational adoption”. *Nordiske udkast : tidsskrift for kritisk samfundsforskning*, 2011 (1 & 2): 121–28.

Myong, Lene & Mathias Danbolt (2018). ”’Det her skal alle da opleve’ Racial transformation som erkendelsesproces og mangfoldighedsværktøj i dansk anti-racistisk performance”. *Peripeti. Tidsskrift for dramaturgiske studier*, Bodies of Difference/ Kroppe i forskellighed, 15 (29/30): 56-71.

Schmidt, Lene Skyttthe Kaarsberg (2014). ”Sprogtest – når ord får betydning?: Analyser af hvilke samspil der opstår mellem standardisering af sprogtest til treårige børn og pædagogisk praksis”. Københavns Universitet. https://curis.ku.dk/ws/files/109441808/Ph.d._2014_Kaarsberg_Schmidt.pdf.

Schmidt, Lene Skyttthe Kaarsberg & Lars Holm (2015). ”Sprogtest i daginstitutioner”. I: *Test og prøvelser: oprindelse, udvikling, aktualitet*, redigeret af Karen Andreasen, Christian Ydesen, Mette Buchardt & Anette Rasmussen (s. 121-140). Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser = Series in transformational studies, 6. bind. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Stoler, Ann Laura (2008). ”IMPERIAL DEBRIS: Reflections on Ruins and Ruination”. *Cultural Anthropology*, 23 (2): 191-219. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2008.00007.x>.

Øland, Trine & Martha Padovan-Özdemir (2017). ”Smil og velkommen! Om flygtningehjælperens godgørende lyster.” *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2017.