

Helle Pia Laursen
Aarhus Universitet

DOI: <http://doi.org/10.5617/adno.9229>

En lang pind op i næsen: Om latter, læring og literacy-som-begivenhed

Sammendrag

I denne artikel sætter jeg fokus på begrebet literacy-som-begivenhed, der afspejler en søgen efter teoretiske og analytiske tilgange, der gør det muligt at forstå literacy og læring på måder, der involverer affekt, kropslighed og uforudsigelighed ved at rette opmærksomhed mod de flygtige betydningsdannelsesprocesser, der bliver til i relationer mellem mennesker, ting og tekster (Burnett & Merchant, 2020). Det gør jeg ved at genbesøge en literacyaktivitet fra sjette klasse, hvor tre 12-13 årige børn er involveret i at læse og rekonstruere en tekst om mumier (Laursen, 2016, 2019; Laursen & Kolstrup, 2018). Følger man – i et literacy-som-begivenheds-perspektiv – den affektive intensitet og kropsligheden i denne literacyaktivitet, og herunder de tre børns latter og deres leg med sproget og tekstens univers, får man øje på, hvordan børnene får skabt et sprudlende karnevalistisk univers (Bakhtin, 1984) fuld af latter og læringspotentiale. Gennem deres samarbejde og deres intense indlevelse i teksten univers skaber de en dyb forståelse af teksten, som samtidig fyldes med personlig betydning, der handler om den individuelle krops skrøbelighed og menneskelige kropes forbundethed. På den baggrund argumenterer jeg for at se på al literacyaktivitet også som affektive møder og empirisk interessere sig for, hvordan læringsrummet sker, og hvordan læsning af tekster bliver til på ofte uforudsigelige måder.

Nøgleord: literacy, læsning, non-repræsentationel teori, affektive energier, læringsrum

A long stick up the nose: About laughter, learning and literacy-as-event

Abstract

In this article, I focus on the notion of literacy-as-event, which reflects a search for theoretical and analytical approaches that make it possible to understand literacy and learning in ways that involve affect, corporeality, and unpredictability by directing attention to the fleeting meaning making processes that arise in relationships between people, things and texts (Burnett & Merchant, 2020). I do this by revisiting a literacy activity from sixth grade, where three 12-13-year-old children are involved in reading and reconstructing a text about mummies (Laursen, 2016, 2019; Laursen & Kolstrup, 2018). If you follow – in a literacy-as-event perspective – the affective intensity and corporeality in this literacy activity, including the laughter of the three children and their play with language and the universe of the text, you see how the children create a vivid

carnavalesque universe (Bakhtin, 1984) full of laughter and learning potential. Through their cooperation and their intense immersion in the textual universe, they create a deep understanding of the text, which at the same time gets imbued with personal meaning, which concerns the fragility of the individual body and the interconnectedness of human bodies. Against this background, I argue for looking at all literacy activity also as affective encounters and empirically directing attention to how the learning space happens and how reading texts is created in often unpredictable ways.

Keywords: literacy, reading, non-representational theory, affective energies, learning space

Literacy-som-begivenhed

Inden for literacyforskningen har der i de senere år været en stigende søgen efter teoretiske og analytiske tilgange, der gør det muligt at forstå literacy-i-brug på måder, der involverer affekt, kropslighed og uforudsigelighed. Med inspiration fra non-repræsentationel tænkning og beslægtede poststrukturalistiske og socio-materielle teorier har literacyforskere været optaget af at udvikle nye begrebsdannelser, der kan bidrage til kaste nyt lys over vores måde at begribe literacypraksisser og literacyundervisning på (se fx Burnett og Merchant, 2018, 2020; Hermansson, 2017; Leander og Rowe, 2006; Leander, Philips & Taylor, 2010; Lenters, 2016; 2018; Smith, 2017).

Non-repræsentationel tænkning eller mere-end-repræsentationel tænkning, som kulturgeografen Hayden Lorimer (2005) vælger at kalde det, er mindre interesseret i, hvad ting betyder, men i stedet optaget af, at hvad ting gør. Tænkningen er udviklet inden for humangeografien og forbindes ofte med Nigel Thrift og en interesse for "the geography of what happens" (Thrift, 2007, s. 2). Geografien er her ikke tænkt som et fysisk afgrænset sted, men som noget, der bliver til relationelt gennem møder mellem mennesker og materialitet. Stedet kan ikke aflæses som en tekst med en iboende betydning, der ligger klar til at blive trukket ud. Stedet sker – og er dermed også altid i bevægelse. Med dette blik på sted og bevægelse rettes opmærksomheden mod "... how life takes shape and gains expression in shared experiences, everyday routines, fleeting encounters, embodied movements, precognitive triggers, practical skills, affective intensities, enduring urges, unexceptional interactions and sensuous dispositions" (Lorimer, 2005, s. 84). Opmærksomheden mod sådanne typer af udtryk tilbyder, som det – i min oversættelse – udtrykkes af Lorimer (2005, s. 84), en mulighed for at overskride veletablerede akademiske rutiner, der stræber efter at afdække betydninger og værdier, der tilsyneladende afventer vores opdagelse, fortolkning, bedømmelse og ultimative repræsentation,

For Burnett og Merchant (2020) indebærer denne bestræbelse en bevægelse bort fra en interesse for det forudbestemte, forudsigelige og strukturerede i

literacypraksisser og frem mod et perspektiv på sådanne praksisser som affektive møder med blik for, hvordan de opstår, former sig og folder sig ud i øjeblikket. Som led i den bevægelse introducerer de begrebet literacy-as-event (literacy-som-begivenhed) for med det at søge at gribe det flygtige, det potentielle og det uforudsigelige i tilblivelse.

Investigating a world in a state of becoming invites a shift of emphasis, prompting us to look for openings and possibilities rather than stability and to focus on those moments in which movement, interest, curiosity, concern, ordinariness, or enthusiasm is generated – to think about what happens, what it does, and where it goes rather than what it is in definitional or categorical terms (Burnett & Merchant, 2020, s. 3).

Den analytiske opmærksomhed rettes således mod de øjeblikke, hvor noget sker, og vi inviteres som forskere til i analyseprocessen at dvæle ved og tage vores egne oplevelser af overraskelse og undren alvorligt.

Som navnet antyder, gemmer der sig bag begrebet literacy-som-begivenhed 'en dialog' med New Literacy Studies (Gee, 1991; Street, 1995) og den centrale analyseenhed deri: literacy event (literacybegivenhed) (Heath, 1983). New Literacy Studies repræsenterer en – i starten af 90'erne – ny tradition, der i stedet for at fokusere på tilegnelsen af læse- og skrivefærdigheder rettede opmærksomheden på, hvad det vil at sige at se på literacy som social praksis (Street, 1984). New Literacy Studies har med blikket på literacy som noget, der gøres, bragt diversiteten og magtperspektivet i menneskers literacyaktiviteter i forskningsmæssig fokus og dermed bidraget til udvide perspektivet på literacy som andet og mere end en række færdigheder knyttet til skriftsprogsbeherskelse. Studier inden for denne tradition har blandt andet vist, hvordan literacy som socialt og kulturelt situerede praksisser udfolder sig i sociale interaktioner rundt om og gennem tekster, og hvordan de forandrer sig over tid og tager sig forskelligt ud i forskellige fællesskaber eller domæner som for eksempel skole og hjem (Barton & Hamilton, 1998). Begrebet literacybegivenhed danner sammen med literacypraksis den analytiske kerne i New Literacy Studies. Begrebet literacybegivenhed stammer fra Shirley Brice Heath's epokegørende undersøgelse af den rolle, literacy spiller for familier i forskellige samfundsgrupper. Det beskrives som "occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies" (Heath, 1983, s. 74). Som eksempel på sådanne literacybegivenheder i småbørnsfamilier nævnes godnatlæsning, læsning af tekster på æsker ved morgenbordet, stopskilte og fjernsynsreklamer. I disse situationer følger deltagerne socialt etablerede regler, hvor "[e]ach community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events" (Heath, 1983, s. 74). Det er sådanne "regular, repeated activities", der ifølge Barton (2006, s. 23) udgør et godt startpunkt for analyser af de sociale interaktioner omkring tekster, mens literacypraksisbegrebet, forstået som "the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy

event” (Barton & Lee, 2013, s.5) gør det muligt at knytte det umiddelbart observerbare i konkrete literacyaktiviteter an til bredere strukturelle aspekter.

Burnett og Merchant bygger videre på forståelsen af literacy som noget, der gøres, men problematiserer også konceptualiseringen af literacypraksisser som kulturelt regelbundne. De sætter hermed spørgsmålstegn ved tendensen til, at literacybegivenheden 'læses' som repræsentation af generelle literacypraksisser; som situerede instantieringer (instantiations) af bredere generelle sociale og kulturelle praksisser, indlejret i givne magtstrukturer (Burnett & Merchant, 2020, s. 47), og de søger i stedet en mere åben tilgang til literacy som ”as an affective encounter generated through an ongoing reassembling of the human and the more-than-human” (s. 48). Introduktionen af literacy-som-begivenhed er deres bud på et supplerende begreb, som i højere grad skal bringe det mere dynamiske og flydende i al literacyaktivitet i forgrunden og rette vores blik også mod de flygtigere betydningsdannelsesprocesser, der bliver til i relationer mellem mennesker, ting og tekster, og mod åbenheden og potentialiteten i øjeblikkene (Laursen, Baun & Østergaard, 2020).

Nedenfor vil jeg med et literacy-som-begivenheds-blik genbesøge en tekstlæsningsaktivitet i sjette klasse, hvor tre børn i fællesskab skal læse og rekonstruere en tekst om mumier (Laursen, 2016, 2019; Laursen & Kolstrup, 2018). Dette analytiske blik på literacyaktiviteten giver mulighed for at videreføre New Literacy Studies' perspektiv på literacy som social praksis med interesse for, hvordan literacy gøres i den konkrete sammenhæng. Samtidig åbner det for at rette en særlig opmærksomhed på betydningsskabens flydende og flygtige karakter og på affekt som det, Mulcahy (2012, s. 11) refererer til som “intensities or energies that produce new affective and embodied connections”. Denne opmærksomhed på affekt er af central betydning for analysen af, hvordan læringsrummet for de tre børn bliver til, og hvordan de sammen tilfører teksten en personlig betydning, der bidrager til deres læsning af teksten.

Vejen til dødsriget

Læseaktiviteten er del af det tiårige studie *Tegn på sprog* (2008-2018), der har fulgt fem klasser fem forskellige steder i Danmark fra 0. til 9. klasse. Aktiviteten er en af mange forskergenererede aktiviteter, der har været tilrettelagt med henblik på at få øget indsigt i betydningsdannelsesprocesser og -praksisser, der er knyttet til skriftsprogstilegnelse og -undervisning i sprogligt mangfoldige klasserum (se Laursen, 2019, hvori designet beskrives og diskuteres nøjere). I denne fik hver gruppe en tekst fra DSB's blad UD & SE, der er Danske Statsbaners gratis passagermagasin, som udkommer hver måned. Alle tekster hørte hjemme under temaerne *Forskning tæt på* og *Forskning langt fra*, der indgik i DSB-bladets numre over en længere periode. Børnene kendte ikke teksterne på forhånd.

Under tekstlæsnings- og rekonstruktionsaktiviteten på sjette klassetrin sidder Helene, Mi Mi og Naja i gruppe sammen. Teksten, de tre piger læser, hedder ”Vejen til dødsriget” (Gundersen, 2013) og handler om mumier. Den beskriver, hvordan man i Egypten konserverede de døde. Som del af proces fjernede man hjernen ved hjælp af en lang pind, der blev ført ind gennem næsen. Siden blev hovedet fyldt med harpiks. Derudover fortæller teksten, hvordan nogle kroatiskere forskere for nylig ved en scanning af et mumie har fundet en del af den pind, der blev brugt som værktøj til at fjerne hjernen. Pinden, som blev fundet i mumien, sad fast i noget harpiks i hovedet på den. I teksten indgår desuden en faktaboks, der fortæller, at man tidligere pulveriserede mumier og spiste dem som medicin. Teksten er illustreret med scanningsbilleder af den egyptiske mumie og det efterladte redskab.

Der var planlagt tre faser i forløbet: først en fase med to omgange individuel læsning og notatagning, så en fase med fælles rekonstruktion af teksten, baseret på noterne, og sidst en fase med samtale om teksterne og processen. Under gengivelsesfasen var opgaven at udveksle noter til teksten, tale om den og skrive deres egen tekst. I denne gruppe blev den individuelle læsning dog droppet og erstattet af fælles læseprocesser med deltagelse af forskningsmedarbejderen, Winnie. I den første fase læste Naja teksten højt. I den anden var det Winnie, der læste. Under højt læsningen havde børnene teksten foran sig, så de kunne følge med. Notatagningen og rekonstruktionen foregik, uden at børnene havde teksten foran sig.

Efter hver højt læsning tager børnene individuelt noter efter hukommelsen, hvorefter de med Naja som pennefører sammen rekonstruerer teksten. Mi Mi og Helene har hver en computer foran sig med app writer installeret, der blandt andet kan bruges til oplæsning og ordforslag og på den måde støtte læsningen. App writer'en fungerer dog ikke på den givne tekst, så de to børn bruger i dette tilfælde udelukkende computeren til at tage noter. Helene har på grund af læsevanskeligheder brug for at få læst teksten højt. Mi Mi kom som niårig til Danmark, hvor hun gik i modtagelsesklasse i to år, inden hun for begyndte i den klasse, hun nu går i. Der er derfor en del i teksten på dansk, som hun ikke forstår.

Aktiviteten, der samlet varede godt en time, blev videooptaget, hvorefter der indledningsvist blev lavet et råudskrift. Baseret på den og adskillige gennemsyn blev udvalgte uddrag transskriberet. Ud over optagelsen rummer datamaterialet også børnenes noter og færdige tekst. Nedenfor gengives børnenes rekonstruerede tekst (figur 1 og 2).

Mumien bliver først en kreation og der bliver mumien undersøgt og de fandt en pind som gik fra næsen til hjernen. Mumien var cirka 40 år gammel da hun døde. Mumien havde ikke nogle sarkofag eller kiste, på kisten eller sarkofagen skulle der gerne have været de billeder eller heryglyffer på som skulle fortælle om hendes liv og familie og religion men dem havde hun ikke fordi hun havde ikke nogen sarkofag. Mumien blev tømt for væske og lagt i Natron hun blev tørret og blev lagt i harpiks og velduftene olie. I gamle dage spidste de pulveriseret mumie som medicin. I dag går der stadig mumifisering.

Mumien bliver ført til Kroatien og der bliver mumien undersøgt og de fandt en pind som gik fra næsen til hjernen. Mumien var cirka 40 år gammel da hun døde. Mumien havde ikke nogle sarkofag eller kiste, på kisten eller sarkofagen skulle der gerne have været heryglyffer på som skulle fortælle om hendes liv og familie og religion men dem havde hun ikke fordi hun havde ikke nogen sarkofag. Mumien blev tømt for væske og lagt i Natron hun blev tøret og blev lagt i harpiks og velduftene olier. I gamle dage spidste de pulveriseret mumie som medicin. I dag får går der stadig mumifisering.

Figur 1: Børnenes rekonstruerede tekst Figur 2: Børnenes rekonstruerede tekst i min gengivelse

Teksten har et højt sværhedsniveau, ikke mindst for Helene, der har stærke læsevanskeligheder, og for Mi Mi, for hvem dansk er et andetsprog, men også for Naja rummer teksten udfordringer. I løbet af den times tid, aktiviteten varer, lykkes det dem dog i fællesskab at komme ind i teksten og få den rekonstrueret. Som man ser i børnenes rekonstruerede tekst, har de her fået de centrale dele fra den originale tekst med i deres gengivelse, og de har gennem deres samarbejde på trods af de forskelligartede forudsætninger fået en god forståelse af tekstens indhold.

Analytiske perspektiver

I et didaktisk orienteret læseforståelsesperspektiv vil materialet i et socialt læringsperspektiv typisk give anledning til at rette den analytiske opmærksomhed mod elementer som børnenes inferensdannelser og anvendelse af læseforståelsesstrategier, mod den måde, de sammen fortolker og genskaber tekstens betydningsindhold, samt mod Helenes måde at kompensere for sine læsevanskeligheder gennem lytning til den oplæste tekst. Og i et didaktisk orienteret andetsprogsperspektiv vil materialet typisk appellere til at rette opmærksomheden mod de spørgsmål til ordenes betydning, som Mi Mi, for hvem sproget er et andetsprog, undervejs stiller de andre, og mod de interaktionssekvenser, der følger i kølvandet på dem. Inden for andetsprogforskningen er sådanne interaktionelle sekvenser analyseret som forhandlinger om betydning ('negotiations of meaning') (Long, 1983), der tjener til at skabe fælles forståelse. For eksempel beskriver Mazeland & Zaman-Zadeh (2004), hvordan anmodninger om betydningsafklaring ('clarification requests') af enkeltord typisk udgør en reparatur-fase i interaktionen, der "temporarily

suspends the current business at hand” (s. 138), mens problemet søges løst. I begge tilfælde forfølges en repræsentationel logik, der ifølge Leander og Rowe (2006) har formet den måde, aktiviteter i klasserummet typisk analyseres på med en tendens til at se ”performances as primarily communicational or informational” og ”diversity as something surprising or unexpected – a “break” in the frame” (s. 432). Ud fra et sådant repræsentationelt perspektiv vil man nemt kunne komme til at se a latter og leg som uofficielle parenteser i undervisningsaktiviteten, der midlertidigt suspenderer den faglige business, og i stedet holde opmærksomheden på deres vidensorienterede bevægelser ind og ud af teksten frem mod det tekstlige produkt af deres rekonstruktionsproces; et punkt, som Kress (2000, s. 132) vil kalde betydningsdannelsens interpunktion (’the punctuation of semiosis’).

Samtidig sker der under aktiviteten så meget andet, som ikke umiddelbart lader sig indfange fra de perspektiver. Når man ser optagelsen igennem, er det svært ikke at lade sig fascinere af samspillet mellem børnene, og af de kropslige og affektive energier, der opstår i rummet. Rummet fyldes undervejs i deres rekonstruktion af teksten med sprudlende sproglig, latter og kropslig nærhed. På et tidspunkt konstaterer Mi Mi, at hun aldrig har set Helene grine så meget, og Helene udbryder på et andet tidspunkt, at det her, det må godt vare rigtig længe. De leger med sproget, deres ben mødes under bordet, og de griner ad det. De fortæller små historier og fylder dem med fantasifulde forestillinger, og de lever sig med gys og grin ind i, hvordan det må være at få suget hjernen ud. Der skal et godt stort sug til, mener Mi Mi, hvis det er hendes hjerne, der skal fjernes. Når man først ser optagelsen, så sker der en hel masse, der umiddelbart kan synes som fjollerier, og som man måske kan risikere at overse eller blot se som mere eller mindre forstyrrende elementer, hvis opmærksomheden alene rettes mod aktiviteten som en didaktisk målrettet literacybegivenhed med teksten som eneste endemål. Det er aspekter, der ofte glider i baggrunden, hvis vores opmærksomhed alene orienteres mod børnenes handlinger som målrettede og informationssøgende.

Følger man analytisk – i et literacy-som-begivenheds-perspektiv – den affektive intensitet og kropsligheden i den literacyaktivitet, der er i fokus her, og herunder Helene, Mi Mi og Najas latter og leg med sproget og tekstens univers, får man øje på, hvordan børnene får skabt et sprudlende karnevalistisk univers (Bakhtin, 1984). Centrale aspekter af karnevalistiske praksisser omfatter en grotesk billeddannelse og latter. I den groteske billeddannelse ligger en optagethed af kroppens åbninger og attributter som de steder, hvor den individuelle krop åbner sig og rækker ud mod verden omkring en, ligesom også de fysiske processer, der er knyttet til kroppens åbninger og forbinder den enkelte krop med omverdenen, bliver genstand for en billeddannelsesproces, hvor alting forstørres og overdrives. Forbundet med det groteske er latteren, der kan det særlige at bringe en genstand tæt på, hvilket gør det muligt at ”turn it upside down, peer at it from above and below, break open its external shell, look into its center, doubt it, take it apart, lay it bare and expose it, examine it freely and experiment

with it” (Bakhtin, 1981, s. 23). Latteren rummer ifølge Bakhtin et kollektivt og transformativt potentiale, der kan bidrage til at overvinde frygt og skabe alternative billeder. I analysen har iagttagelserne af den groteske billeddannelse, der undervejs folder sig ud, gjort begrebsdannelser fra Bakhtins karnevalistiske univers relevant del af ”the heuristic for thinking with the fluid and elusive nature of meaning-making” (Burnett & Merchant, 2020, s. 45) i det affektive møde mellem børnene og teksten og børnene imellem.

I det følgende illustreres på den baggrund, hvordan de tre børns karnevalistiske univers indledningsvist befolkes med et menneske pakket ind i toiletpapir, hvad der så bliver startskuddet til en række semiotiske transformationer, hvor hoveder kan flækkes og ved hjælp af sugerør tømmes for blendet is og sodavand, for så at blive fyldt med ahornsirup. Herefter kan kroppen pakkes ind i toiletpapir, frysetørres til bagepulver og spises (Laursen & Kolstrup, 2018). I takt med disse semiotiske transformationer, der spontant vokser frem gennem den måde, børnene forbinder sig til teksten og reagerer på hinandens handlinger, transformeres også børnenes relationer til hinanden, til teksten og til rummet som et positivt læringssted.

Aktiviteten sættes i gang

Aktiviteten finder sted i et særskilt undervisningslokale på skolen. Børnene sidder ved et bord, Maja for enden af bordet og Mi Mi og Helene over for hinanden på hver deres langside. Når Winnie deltager, sidder hun ved siden af Helene eller går omkring for at uddele og indsamle papir og tekster og for at hjælpe børnene i gang hver især. Stemningen er indledningsvist noget trykket. Da Winnie i starten af forløbet foreslår, at de læser teksten højt, melder Naja sig straks til at læse den højt. Men hun har kun læst et par sætninger, da Mi Mi hæver sin venstre hånd som et stop tegn.

Mi Mi: *(holder en hånd op med håndfladen mod Naja – se figur 3 – ser på Naja kort, så på Winnie og tilbage på Naja).*

Naja: Hvad?

Mi Mi: Vil du ikke sød at læse lidt langsommere? *(stille, ser smilende på Naja).*

Winnie: Det ka-

Naja: Skal jeg læse det der oppe igen? *(peger på teksten og holder den mod Mi Mi).*

Mi Mi: Nej *(bestemt, ryster på hovedet og smiler).*

Winnie: Vi kan også gøre det sådan at jeg læser første runde og så læser Naja anden runde.

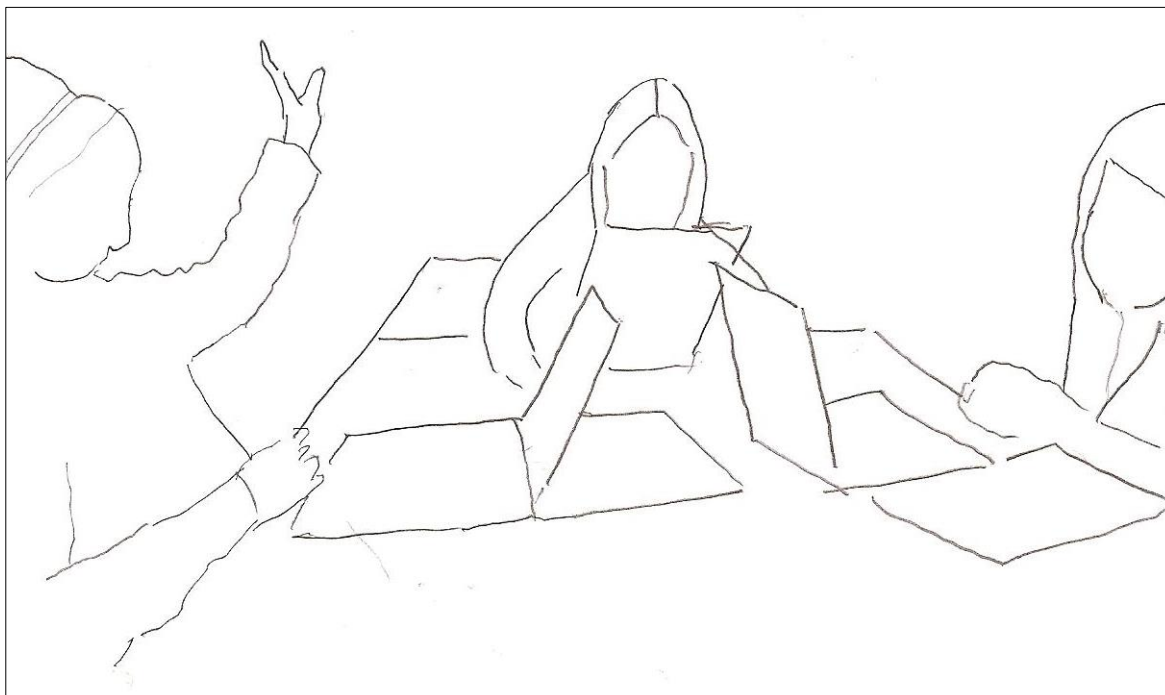
Naja: Ja okay *(stille).*

Winnie: Skal vi gøre det sådan?

Naja: Ja.

Mi Mi: *(smiler ikke, blik flakker til højre og venstre, mens hun ser ned).*

Mi Mi: *(uhørligt)* du rigtig god læse, men jeg forstår ikke *(ser på Naja, smiler og griner kort.)*



Figur 3: Mi Mis stophånd

Mi Mis 'stop-hånd' får Naja til omgående at afbryde læsningen og spørge 'hvad?', hvorefter Mi Mi høfligt nedtonende spørger, om Naja ikke vil være sød at læse lidt langsommere, mens hun smiler til hende. Samtidig afviser Mi Mi i et bestemt tonefald Naja, da hun spørger, om hun skal læse dele af teksten igen. Da Winnie foreslår, at hun selv tager over i første runde, og Naja tvivlende accepterer, går det formentlig op for Mi Mi, at hendes reaktion har virket ansigtstruende på Naja. Efter at hun har set ned med et flakkende blik, forklarer hun sin handling med, at hun ikke forstår, og samtidig roser hun Najas læsning. Winnie påbegynder herefter læsningen, men fortryder efter at have læst et par linjer, og ændrer – sandsynligvis i lyset af ovenstående – sin beslutning, så Naja igen bliver den, der i langsomt tempo læser teksten i første runde, og hun selv tager sig af anden gennemlæsning.

Et menneske pakket ind i toiletpapir: Et karnevalistisk univers

Stemningen ændrer sig markant senere i forløbet. Efter to gennemlæsninger af teksten og før Winnie har overladt dem til sig selv, spørger Mi Mi straks ind til noget af det, hun ikke har fået fat i. Hendes spørgsmål drejer sig om ordet mumie. ”Er det ægte eller sådan”, spørger hun og kigger på Winnie.

Mi Mi: Hvad betyder mumie?

- Winnie: Det er det, øh, er der nogen af jer der kan forklare Mi Mi, ved hvad en mumie er (*ser på Helene og Naja*)?
- Naja: En, det ved jeg (*rækker hånden op mens hun ser i bordet*).
- Winnie: Ja?
- Naja: En mumie er fra Egypten fordi at, der pakkede de ind når- som for eksempel hvis en kejser døde og sådan noget, ja, sådan (*ser ned og smiler*).
- Winnie: Ja, Helene har du noget du vil tilføje? (*Mi Mi ser forventningsfuldt på Helene og smiler*).
- Helene: Nej, så pakker de, du ved, har du ikke set (*uhørligt*), sådan nogen her, det ligner de er ind i toiletpapir.
- Mi Mi: Nååh?
- Naja: Ja, det er en mumie (*ser på Mi Mi og smiler*).
- Helene: Ja, det er en mumie.
- Mi Mi: Nååh, en menneske pakket ind i det der toiletpapir (*laver viklebevægelse med kuglepennen*)?
- Helene: Ja (*alle tre piger smiler og griner kort*).
- Naja: Jep, ikke toiletpapir (*griner*).
- Winnie: Det er en måde at begrave dem på, ja, pakker dem ind i noget hørstof var det vist, ja (*de tre piger griner stille og smiler*).

Som forklaring byder Naja ind med en beskrivelse, der går på, at det er en død, som de i Egypten pakkede ind. Hun eksemplificerer det med, at det kunne være en kejser. Hun går så lidt i stå, og Winnie beder Helene supplere. Formentlig for at skabe en billedlig forestilling fortsætter Helene en sammenligning af mumien med en, der er pakket ind i toiletpapir, og Mi Mi siger "Nååh" og gentager noget tøvende Helenes forklaring. Naja reagerer på Mi Mis tøven og gør grinende opmærksom på, at det ikke er toiletpapir, og Winnie tilføjer, at det er noget hørstof, mumier blev pakket ind i, og at det er en måde at begrave dem på.

Stemningen er nu vendt og præget af engagement, nysgerrighed og grin, da børnene tager fat på rekonstruktionsprocessen. Det får godt fem minutter inde i processen Helene til lidt genert smilende at udbryde: "Det der må godt tage rigtig lang tid", mens hun begejstret vrider sin overkrop fra side til side, og da de er ved at være ved vejs ende konstaterer Mi Mi med et tænksomt blik, at hun aldrig har set Helene grine så meget.

At leve videre i dødsriget: Krop og kosmos

Hvilket billede Mi Mi sidder tilbage med efter de andres forklaringer af, hvad en mumie er, ved vi ikke, men af det videre forløb fremgår, at mumien har taget plads i rummet sammen med børnene og latteren. Efter at Winnie er gået, foreslår Mi Mi, at de forud for rekonstruktionen af teksten skal tage en brainstorm med udgangspunkt i deres noter. På Helenes opfordring starter Mi Mi:

- Mi Mi: Mumie. Hun er en mumie. Hun er død, og hun er en mumie.
 Helene: (*Langsomt, forsigtigt med tryk på hver stavelse*) Mumificering.

- Mi Mi: Er det ikke bare (*uhørligt*), så tager de hjernen ud. Ved du godt det?
 Mi Mi: Hvad?
 Helene: De tager hjernen ud, så hun kan leve videre.
 Mi Mi: (*Kigger på Helene med et måbende blik*). Kan hun? Nej, det kan hun ikke. Hun er død.
 Helene: Så hun kan leve videre i dødsriget, står der.
 Mi Mi: (*Kigger ned, holder en pause og taler langsomt og stille*) Står der det?
 Naja: (*Skriver og citerer undervejs*) Tager hjernen ud, så hun kan leve videre i dødsriget.

Teksten har tydeligvis en fascinationskraft, der er tæt forbundet med gysset over udtagelsen af hjernen, og børnenes reaktion på den rummer en blanding af gru og fryd. Gysset bliver for Mi Mi til undren, da Helene gør opmærksom på, at når hjernen tages ud, så er det for at mumien kan leve videre i dødsriget.

- Naja: (*Griner og lægger hovedet ned på armen, løfter det igen og skriver så videre, mens hun gentager*) Tager hjernen ud, så hun kan leve videre.
 Mi Mi: Nej, det tror jeg ikke på.
 Naja: (*Skriver*) I døds-ri-get.
 Mi Mi: (*Vender sig mod Helene*) Tror du på det?
 Helene: Hvad?
 Mi Mi: At hun kan leve videre.
 Naja: Jeg tror ikke på mumier (*med alvorlig og bestemt stemmeføring*).
 Mi Mi: Jeg tror heller ikke på det. Jeg vil godt tro på mumier (*vifter venstre hånd mod højre*), men jeg tror ikke på det (*hun tager venstre pegefinger op til venstre tinding*). Tager hjernen ud, og så kan hun leve vide (*flytter fingeren, så den peger mod Helene*).

Vi bevæger os her videre ind i det groteske univers, der først blev sat i gang af det toilet-papir-iklædte menneskes indtræden i rummet, og nu med grin og gys forfølges i mødet mellem det kropslige og det kosmiske og overgange mellem liv og død.

”Så smager det!” Kannibalisme

Undervejs i børnenes drøftelse af, hvorvidt man kan tro på mumier, og hvorvidt de kan leve videre i dødsriget, har Mi Mi grinende, efter at have set tænksom ud et stykke tid, med henvisning til den blå faktaboks i originalteksten skudt et nyt tema ind. ”Og så står der også, der er sådan en lille blå en, de spiser den der mumie”. Det tager Naja nu op: ”Jamen, du sagde et eller andet med, at de spiste dem”.

- Mi Mi: Ja, de spiste dem (*griner og kigger på Helene, der også griner*).
 Helene: Ja, de spiste dem pulveriseret mumie.
 Naja: Shit.

- Mi Mi: Hvad betyder [pro-ble-mi-sere]? (kigger spørgende på Helene, der smiler, mens Naja skriver videre). Seriøst. Forklar mig det.
- Helene: Hvis du nu spiser bagepulver eller mel eller sådan noget, så er det pulver.
- Mi Mi: Ja, så er det pulver.
- Helene: Ja (med spinkel stemme og høj tonehøjde).
- Mi Mi: Så spiser han mumie?
- Helene: Ja, mumie (kigger på Mi Mi med et skælmsk blik.)
- Mi Mi: Det er en menneske faktisk (ser mistroisk på Helene).
- Naja: Det HAR været et menneske.
- Mi Mi: Det HAR været et menneske.

Der er nu sat gang i endnu en grotesk billeddannelsesproces; også denne gang initieret af Helenes respons på Mi Mis anmodning om betydningsafklaring – denne gang af ordet ”pulverisere”, som også udtalemæssigt er nyt for hende, og som hun derfor udtaler som [problemisere]. Igen rummer Helenes forklaring en visuelt levende sammenligning, hvor de gamle egypteres indtagelse af pulveriserede mumier gøres analog med et ’du’, der spiser bagepulver eller mel. Samtidig med, at det nu med eftertryk er blevet klarlagt, at mumien HAR været menneske og er død, er kannibalisme nu indsat som et nyt grotesk element, der i et bakhtinsk perspektiv kan ses som et billede for menneskers ultimative forbundethed med hinandens kroppe og verden. Et billede, der for børnene på én gang er skræmmende og pirrende, og som de efterfølgende dvæler ved med en vis frydefuld nydelse.

- Helene: Og de tager også indvoldene ud.
- Naja: Nu er det bare et skelet.
- Mi Mi: Hvis det er lang tid siden, 300 år siden, så er det bare et skelet, men et par måneder siden, så (*de griner alle sammen*).
- Helene: Så er det bare forrådnethed.
- Naja: Ja, så er det bare forrådnethed.
- Helene: Nej, de lægger det jo og tørrer det.
- Naja: Det er ret klamt at tænke på.
- Mi Mi: Jeg har tænkt på det (*trækker hagen tilbage og løfter øjebryn og skuldre som i ”sådan er det bare”*).
- Helene: De tørrer liget.
- Naja: De frysetørrer liget.
- Mi Mi: Så smaaager det (*udtales med forlængelse af første stavelse*).
- Naja: (*Grinende*) Så smager det godt.

Efter at have vendt en mulig forrådnelsesproces og nået frem til, at liget tørres, genoptages kannibalismetemaet. Tørringen fremkalder hos Naja en association til frysetørring, der typisk anvendes i forbindelse med fødevarer, hvilket får Mi Mi til at udbryde ’så smaaager det’ med et langt og ’smagende’ A, der atter engang vækker latter, og som får Naja til grinende at gentage sætningen med et efterhængt ’godt’. Med disse gentagelser, som man også ser tidligere i dette uddrag, hvor Naja gentager Helenes udsagn om forrådnelse, og i de forrige uddrag, er med til

at skabe den følelse af samhørighed, man ser gradvis vokse frem mellem børnene, og som også kommer til udtryk gennem de kropslige responser, emotionelle udbrud og den fælles munterhed. Samtidig med, at børnene kommer tættere og tættere på hinanden, brydes også distancen mellem tekstens univers og børnenes univers gradvist ned. Børnenes betydningsdannelse tager i stigende grad form af kropslig erfaring, som vi ser det ovenfor i ligsmagningstemaet, der efterfølgende følges af Naja op med en erklæring om, at hun da engang har spist en mumie. Hun retter det dog hurtigt til, at hun engang har bidt sin bror til blods, hvilket videre fører til en drøftelse mellem børnene af, hvordan de mener, at blod smager.

De suger hjernen ud: Den åbne krop

Kroppe har åbninger. Netop dette udgør en essentiel del af Bakhtins karnevalisme og menneskesyn, der tager sit afsæt i intersubjektivitet som nøglen til at forstå identitet (Shabot, 2007). Grænserne mellem den individuelle krop og verden er porøs. Menneskekroppen er fuld af åbninger, som gør den sårbar og forbinder den med verden udenfor gennem forskellige kropslige processer, der samtidig danner grobund for frugtbarhed og fornyelse. Af denne grund får kroppens gennemtrængelighed også en særlig opmærksomhed i Bakhtins udforskning af det groteske gennem overdrivelse og latter. Og ligesom de porøse grænser mellem den individuelle krop og verden er omdrejningspunkt for Bakhtins groteske univers, er det det også for Naja, Helene og Mi Mi i deres indlevelse i og udforskning af tekstens univers. I uddraget nedenfor vender de tilbage til, at hjernen tages ud af kroppen; denne gang med fokus på udtagningsprocessen. Udvekslingen tager udgangspunkt i en usikkerhed om, hvad det egentlig er, der sker under mumificeringsprocessen, og hvad pindens rolle deri er.

Mi Mi: Aaaddr. Hvordan tager de den der pind ind i hjernen? Hvordan tager de hjernen ud? (hun viser med sine finger, hvordan man tager hjernen ud ved at placere begge hænder med fingrene nedad midt på hovedet; på 'ud' trækker hun med en hurtig bevægelse hænderne udad).

Helene: (Griner).

Naja: Jeg har faktisk set sådan en udsendelse om, hvor de gør det med et sugerør og så suger de hjernen ud.

Mi Mi: Hhh (trækker vejret ind og gør store øjne, åbner munden og kigger på Naja).

Helene: Med munden.

Naja: (Kigger på Helene og nikker dybt og langsomt).

Mi Mi: Aaaddr (med gru i stemmen).

Naja: (Kigger på Mi Mi og fortsætter med at nikke dybt og langsomt).

Mi Mi: (Lægger hovedet på skrå mod Naja og smiler mistænksomt).

Helene: Hvordan havde du ellers tænkt dig, hjernen skal komme ud, skulle de flække hovedet?

Naja (Griner, åbner munden og smiler bredt).

Mi Mi: Jaaah? (vender tvivlende håndfladen op og vender sig mod Helene).

- Helene: Det måtte de jo ikke.
 Mi Mi: Jooh, det måtte de (kigger først på Helene og videre til Naja).
 Naja: Neej, ikke hvis, ligesom hvis du var en prinsesse, så, så, og du så boede i Egypten, så ville de ikke flække dit hoved?
 Helene: Og de, fordi den skulle ligne.
 Mi Mi: Aaaj, de skal suge rigtig meget (griner, mens hun tager hånden op til munden).

Den åbne krop og den skrøbelighed, denne åbenhed indebærer, udforskes her gennem en intens og kropslig indlevelse, der involverer gysende forestillinger om alternative muligheder for at få hjernen ud ved at flække hovedet, og en invitation til Mi Mi til at træde ind i tekstens univers og transformere sig til en egyptisk prinsesse ("Ligesom hvis du var en prinsesse, så, så, og du så boede i Egypten, så ville de ikke flække dit hoved?"). En invitation, som Mi Mi tager imod og grinende konstaterer, at det ville kræve et ordentlig sug, hvis de skulle have hendes hjerne ud den vej.

Det er et gennemgående træk, at de tilskynder hinanden til at forestille sig og at tænke sig ind i, hvordan det vil føles, hvis det var dem selv, og dermed relaterer sig kropsligt til teksten. I uddraget nedenfor er det Mi Mi, der lægger op til at forestille sig den lange pind op i næsen, idet hun på den ene side bekendtgør, at hun ikke gider gøre sig en sådan forestilling og samtidig med stor indføling laver en højtlydt sugebevægelse ved at trække vejret kraftigt ind gennem munden.

- Mi Mi: Hvordan ligger de det der, sådan en lang pind helt ind til hjernen? Det var sgu da godt tænkt. Prøv at forstille dig, det var dig.
 Helene: Næsen, den hører sammen med din hjerne. Sådan dubidubi.
 Mi Mi: Selvfølgelig gider jeg ikke tænke på, at der er en pind op til min hjerne og så (*laver en kraftig sugelyd*).
 Helene: Aaaj, mærkeligt at næsen hænger sammen med hjernen.
 Naja: Hallo, nej, men den går jo sådan hele vejen sådan op og så.
 Helene: Ja.
 Mi Mi: Det er sådan herfra, herfra, herfra.
 Naja: Og din, dit øre fører også op til hjernen.

Gennem deres forestillede indtrængning i kroppen og undersøgelse af dens (potentielle) åbninger skaber børnene ved groteske forvrængninger en måde, hvor menneskets og dermed også deres egen dødelighed kan håndteres via leg og latter. Denne kropsliggjorte udforskning af de flydende grænser mellem liv og død er gennemsyret af et fantasifuldt engagement, der folder sig ud som en nydelsesfuld og nysgerrig involvering i tekstens univers og samtidig bringer børnene stadig tættere sammen med hinanden. Rent fysisk kommer det her blandt andet til udtryk ved, at Helene og Mi Mi, der sidder over for hinanden, fanger hinandens ben under bordet og grinende kommenterer dette møde, samtidig med at de alle tre bevæger sig nærmere hinanden henover deres tekst, som Naja fortsat skriver på.

Putte og patte: Kroppens nedre stratum

Med Helenes indledende sammenligning af mumien med et menneske pakket ind i toiletpapir er der åbnet for et univers, der kredser om det, Bakhtin har kaldt menneskets nedre stratum. Det nedre stratum bringer spisning, drikkeri, kropsudskillelse og alt det kødelige i forgrunden som kontrast til et ophøjet billede af mennesket, der fortrænger de materielt-kropslige funktioner. Det er interessant at se, hvordan børnenes billeddannelse forgrener sig gennem associationer til hverdags erfaringer, der knytter an til menneskets nedre stratum. I deres levende udforskning af teksten splittes den døde krop og suges tom for væsker. Forud for den ovenstående dialog om flækningen af hovedet byder Helene, da de har fat i udtømningen og genopfyldningen af hjernen, igen ind med analogier, hentet fra den hverdagslivet og knyttet til spisning. Naja gør her opmærksom på, at de i deres tekst har glemt det, der i den originale tekst står om, at man under mumificeringen fylder hovedet med harpiks.

- Naja: Nå, vi glemte harpiks (med sine hænder over hovedet lader hun som om hun åbner og lukker hovedet).
- Helene: De putter harpiks.
- Naja: Det lyder ikke engang realistisk. Harpiks.
- Mi Mi: Ind i hjernen.
- Naja: I hovedet. Ikke i hjernen (ryster på hovedet, mens hun ser på Mi Mi, hvorefter hun skriver videre).
- Mi Mi: I hovedet.
- Helene: Den spiser de jo også.
- Mi Mi: Aaaddr (med gru i stemmen). Nej, de gør ej.
- Helene: De suger den.
- Mi Mi: Hvordan suger de? Det skal jeg lige prøve at tænke på. Det gør jeg bare ikke (kigger på Helene, smiler og ryster lidt på hovedet).
- Helene: Ligesom du suger saftevand op med et sugerør.
- Mi Mi: Men det er nemt. Det er en vand faktisk, hjernen (vipper hovedet til venstre, mens hun sætter venstre pegefingertop til hovedet og med højre pegefingertop peger på Helene).
- Naja: Hjernen er også bare sådan en masse masser, der kommer ud som en lang streng (hun tager sin højre hånd op til næsen og bevæger den ud og op).
- Helene: Ligesom hvis du spiser blendet is for eksempel.
- Mi Mi: Aaaddr (med gru i stemmen). Er du sikker Naja?
- Helene: Ja.
- Naja: Nej, jeg er ej (hun griner stille og svinger med håret, så det dækker hovedet). Jeg fandt bare lige på det der.

Helene bringer her saftevand og blendet is ind som analogier til hjernemassen. Da det senere viser sig, at Mi Mi ikke kender ordet harpiks, er Helene igen klar med en ny analogi fra samme univers, idet hun sammenligner det med ahornsirup. Inddragelsen af disse elementer indgår her også i en afsøgning af grænseflader mellem det fiktive og det faktiske, mellem det realistiske og det, man bare lige

finder på, samtidig med at universet omkring det nedre stratum fortsat udforskes både verbalt og gennem kropslige bevægelser, der bidrager til at skabe den humoristiske atmosfære, der får universet, børnenes fællesskab og læringsrummet til fortsat at udvikle sig.

Det nedre stratum finder undervejs også ind i børnenes sprog og tekst. I det følgende er Helene og Mi Mi i gang med en opsamling på den del af originalteksten, de netop har talt op, mens Naja skriver videre på deres egen. På et tidspunkt bryder hun pludselig ud i høj latter.

- Helene: De tager alt væske ud, og så putter de det i harpiks og velduftende olier, stod der.
- Mi Mi: De tager alle væskerne ud af kroppen.
- Naja: *(Knækker grinende sammen, sprutter, visker noget ud på papiret og holder sig for munden).*
- Mi Mi, Helene:*(I kor)* Naaja.
- Naja: *(Griner)* Jeg kom til at lave et A i stedet for et U. P-A-T-T-E i stedet for at lave et P-U-T-T-E, så kom jeg til at lave et A i stedet for et U *(hun tager hånden op foran munden, mens hun fortsat griner stille).*

Naja er undervejs kommet til at skifte et U med et A, så der i stedet for ”putte” er kommet til at stå ”patte”. Hun har dermed skrevet et ord, der tydeligvis opfattes som sjofelt og som noget, der ikke hører hjemme i en (skole)tekst. Omgangen med ’det utilstedelige’ signaleres også her kropsligt, idet Naja, mens hun siger det, fører sin hånd op foran munden og dermed blokerer kroppens åbning, hvorudfra elementer fra det kropslige nedre og sjofelheder ville kunne sprutte ud. Det hele foregår også her i en positiv og legende stemning med latteren som central i børnenes sociale skabelse af interesse og involvering i aktiviteten.

Konklusion og diskussion

Gennem at rette opmærksomheden mod aktiviteten som literacy-som-begivenhed og følge de affektive energier i rummet og de relationer, der skabes mellem børnenes kroppe og kroppen i teksten, bliver det muligt få øje på de semiotiske transformationer, der udvikler sig, og se, hvordan der herigennem åbner sig et muntert og grotesk univers, der synes som taget ud af Bakhtins beskrivelse af middelalderens latterkultur. ”[V]isse helt centrale sider af verden kan kun forstås ved hjælp af latteren”, skriver Bakhtin (1984, s. 101). Ifølge ham er det groteske en æstetisk udtryksform, der ved at sætte det materielt-kropslige og latteren i centrum giver rum for at forholde sig til alle livets processer med flydende overgange mellem liv og død. I det groteske mødes det kropslige og det kosmiske, og døden forbindes gennem latteren positivt med det hinsides og med fornyelse og forandring.

Under rekonstruktionen af teksten tumler børnene med spørgsmål om den menneskelige tilstands grundlæggende natur, knyttet til en porøs krop, der kan åbnes, tømmes for væsker, fyldes med klæbrige stoffer, pakkes ind, pulveriseres og spises. Et kannibalistisk ledemotiv løber gennem deres interaktion og bliver en del af den uforudsigelige karnevalistiske verden, der spirer frem gennem spontane associationer og giver anledning til både frygt og fornøjelse. Kroppen i teksten fletter sig sammen med børnenes kropsliggjorte og kropsliggørende erfaringer, når de udveksler erfaringer om smagen af blod og forestiller sig, hvordan det må være at få suget hjernemassen ud ved at få en lang pind op i næsen.

Det er svært ikke at tænke på, hvordan corona-tiden nok efterfølgende for os alle har bidraget til at gøre forestillingen om den lange pind i næsen og tanken om kroppens skrøbelighed ganske nærværende. En erfaring, vi også i dag forsøger at forstå og komme overens med gennem latter. I det danske satireprogram 'Danmark griner' (DR, 2021), der blev sendt under corona-nedlukningen, refortolkede Martin Brygman og Claudia Campagnol den svenske Lisa Nilssons sang "En kort en lang". I deres fortolkning blev det til sangen "En kort en lang. En podningssang". "Det' dig, der vælger, hvilken hjernehalvdel vi skal pøde i dag", lød det i sangen, der med stor patos og et orkester iført kitler og visir blev fremført som en begravelse af, at den lange podningspind var ved at blive udskiftet med en kortere en af slagsen.

Det er store eksistentielle temaer, der er i spil både i satiresangen og børnenes møde med teksten, og som begge steder får kødelig form og gennem latter gør det truende til noget, man kan grine af og være sammen om.

Ser vi på børnenes færdige tekst, afspejler den, at de tydeligvis er nået frem til forståelse af originalteksten, og at de har fået en række centrale elementer herfra med i deres egen tekst. I et didaktisk forskningsperspektiv er det et væsentligt analytisk perspektiv. Der er gode grunde til at anskue aktiviteter i klasserummet, der er tilrettelagt med en intention om læring af et givet fagligt indhold, i et repræsentationelt perspektiv, og til forskningsmæssigt at interessere sig for, hvad der sker i lyset af de faglige læringsintentioner frem mod 'betydningsdannelsens interpunktion' i form af det færdige tekstlige produkt. Samtidig er der, når man interesserer sig for læring, også vældig gode grunde til at ofre opmærksomhed på de aspekter, der umiddelbare kan fremstå som parentetiske, og som ligger ud over det mere rationelt orienterede. Som Lemke (2013) peger på, så er betydning og følelse uadskillelige størrelser. Enhver literacypraksis sætter sig affektive spor, der bidrager til at forme den måde, vi går til og skaber betydning i efterfølgende literacyaktiviteter.

Analysen af Helene, Mi Mi og Najas samtale viser, at 'the geography of what happens' i denne literacyaktivitet rummer meget mere end vidensskabende og betydningsafklarende processer – og meget mere af en slags, der både tilfører teksten personlig betydning og skaber nye muligheder for børnene at være sammen på. Hvad den non- eller mere-end-repræsentationelle tænkning her kan bidrage med, er en invitation til ikke at adskille betydning og følelse, men se på

alt literacyaktivitet også som affektive møder og empirisk interessere sig for, hvordan læringsrummet sker, og hvordan læsning af tekster bliver til på ofte uforudsigelige måder. Når man – med Burnett og Merchants ord – følger de øjeblikke, hvor bevægelse, interesse, nysgerrighed, bekymring, almindelighed eller entusiasme genereres, får man eksempelvis øje på, hvordan de forhandlinger af betydning, der udspringer af Mi Mis spørgsmål til forskellige ord og indholdselementer ikke alene fører til afklaring af betydning gennem suspension af den faglige business. Vi kan også få øje på, hvordan ikke mindst Helenes forklaringer, der bygger på analogier, i høj grad bidrager til skabelsen af betydning i gruppen og til børnenes måde at leve sig ind i teksten på. En måde, der tager farve både af teksten selv og af børnenes interesse i kroppens skrøbelighed og i hinanden.

En sådan analyse kan ikke give entydige anvisninger på morgendagens undervisning, men den kan give anledning til overvejelser over, hvad det er for faktorer og relationer, der kan bidrage til at skabe et positivt og fagligt givende læringsrum, og som man fremadrettet kan tage med sig i sin undervisning.

Om forfatteren

Helle Pia Laursen er lektor, ph.d. ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Helle forsker i sprogpædagogik, literacy og sproglig diversitet. Hun har fra 2008-2018 været forskningsleder for studiet *Tegn på sprog*.

Institutionstilknytning: Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), afdelingen for fagdidaktik, Tuborgvej 164, 2400 København NV, Danmark

E-mail: heen@edu.au.dk

Referencer

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Translated and edited by C. Emerson and M. Holquist. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and His World*. Translated and edited by Hélène Iswolsky. Indiana University Press.
- Barton, D. (2006). Significance of a Social Practice View of Language, Literacy and Numeracy. In Tett, L., Hamilton, M. & Hillier, Y. (Eds.), *Adult Literacy, Numeracy and Language: Policy, Practice and Research* (pp. 21-30). Open University Press.
- Barton, D. & Lee, C. (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge.
- Brandt, D. & Clinton, K. (2002). Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research* 34 (3), 337-356.

- Burnett, C. & Merchant, G. (2018). Literacy-as-event: Accounting for relationality in literacy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 41(1), 45-56.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1460318>
- Burnett, C., Merchant, G. & Neumann, M. (2020). The appearance of literacy in newcommunicative practices: Interrogating the politics of noticing. *Cambridge Journal of Education*. 50(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1654978>
- DR (2021, marts 21). *En kort en lang, en podningssang. Danmark griner* [Video]. You Tube.
<https://youtu.be/aX4mHu8uPNo>
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Gee (1991). *Social Linguistics: Ideology in Discourses*. Falmer Press
- Gundersen, I. (2013, marts). Vejen til dødsriget. *UD & SE*
<http://ipaper.ipapercms.dk/DSB/udogse/2013/Marts20131/>
- Hermansson, C. (2017). Processes of becoming-writer: thinking with a situated, relational and nomadic analysis to literacy research. *Language and Education* 31(5), 463-478.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1305395>
- Kress, G. (2000). Text as the punctuation of semiosis: Pulling at some of the threads. In U.H. Meinhof & J. Smith (Eds.), *Intertextuality and the Media. From Genre to Everyday Life* (pp. 132-153). Manchester University Press.
- Laursen, H.P. (2016). Sproglig mangfoldighed og deltagelse. In H.P. Laursen (Ed.), *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Niende statusrapport* (pp. 6-33). UCC.
<https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/tegn-paa-sprog-statusrapport-2016-0.pdf?x25574>
- Laursen, H.P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. 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:10.1080/09500782.2020.1775247>
- Laursen, H.P. & Kolstrup, K.L. (2018). Clarifications and Carnival. Children's Embodied Investments in a Literacy Conversation. *Classroom Discourse*, 9(2), 112–131.
<https://doi:10.1080/19463014.2017.1392880>.
- 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:10.3102/0091732X09358129>.
- Leander, K. & Rowe, D.W. (2006). Mapping Literacy Spaces in Motion: A Rhizomatic Analysis of a Classroom Literacy Performance. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 428–460. <https://doi:10.1598/RRQ.41.4.2>.
- Lemke, J.L. (2013). Thinking about feeling: Affect across literacies and lives. In O. Erstad & J. Sefton-Green (Eds.), *Identity, community, and learning lives in the digital age* (pp. 57–69). Cambridge University Press.
- Lenters, K. (2018). Multimodal Becoming: Literacy in and Beyond the Classroom. *The Reading Teacher*, 71(6), 643-649.
- Lenters, K. (2016). Riding the lines and overwriting in the margins: Affect and multimodal literacy practices. *Journal of Literacy Research*, 48(3), 280–316.
<https://doi.org/10.1177/1086296X16658982>
- Lorimer, H. (2005). Cultural geography: the busyness of being 'more-than-representational'. *Progress in Human Geography*, 29, 83-94.

- Mazeland, H. & Zaman-Zadeh, M. (2004). The Logic of Clarification: Some Observations about Word-Clarification Repairs in Finnish-as-a-Lingua-Franca Interactions. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second Language Conversations* (pp. 32-136). Continuum.
- Mulcahy, D. (2012). Affective assemblages: body matters in the pedagogic practices of contemporary school classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.649413>
- Shabot, S.C. (2007). The Grotesque Body: Fleshing Out the Subject. *Thamyris/Intersecting*, 15, 57-68. https://doi.org/10.1163/9789401204378_005
- Smith, A. (2017). Bare writing: Comparing multiliteracies theory and nonrepresentational theory approaches to a young writer writing. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 125–140. <https://doi.org/10.1002/rrq.153>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Routledge.
- Thrift, N. (2007). *Non-Representational Theory: Space, Politics, Affect*. Routledge.