



Agnes Witzke

Lektor, cand.mag. i dansk og geografi,
Avedøre Gymnasium.
agnes.witzke@skolekom.dk

Forskellighed som potentiale

- litteraturundervisning i dansk i multietniske klasser

Når man på gymnasie- og hf-niveau underviser i dansk i klasser hvor der er elever med en anden etnisk baggrund end dansk, står man over for den pædagogiske udfordring at skulle planlægge en undervisning der sikrer at også disse elever får „en stemme i klasserummet“ (Olga Dysthes formulering). Dvs. at de i arbejdet med litterære tekster oplever at deres læsning af teksten har lige så meget vægt som de andre elevers læsning og bidrager til den fælles forståelse. Samtidig skal undervisningen give den enkelte mulighed for at spejle sig i teksten og få ham/hende til at reflektere over tematikken. Eleverne skal desuden lære at argumentere for deres holdninger i forhold til teksten. Ligeledes skal læsningen give dem en viden om det danske samfund, dansk kultur og litteratur.

Undervisningen må derfor tage højde for at disse elever på en række områder har en anden kulturel kompetence end danske elever. En forudsætning for at kunne afkode en dansk litterær tekst er bl.a. kendskabet til den sociale og kulturelle kontekst, den er skrevet ind i. Derudover er det nødvendigt at have et bredt sprogligt repertoire og en generel færdighed i at kunne leve sig ind i litteratur, reflektere over den og fortolke den.

Som dansklærer er det vigtigt at have en viden om styrker og svagheder i den kulturelle kompetence hos eleverne for at kunne tage højde herfor i undervisningen. Det kan dog ofte være vanskeligt at gennemskue hvornår en manglende viden om kulturelle, samfundsmæssige eller historiske forhold blokerer for elevens forståelse af teksten. Dertil kommer at vi ikke taler om en homogen gruppe af flerkulturelle elever. Selvom jeg har undervist elever med anden etnisk baggrund i mange år og samlet viden og erfaringer, oplever jeg således jævnligt elevudsagn og -reaktioner som kommer bag på mig.

Dialogisk undervisning i dansk

Dialogisk litteraturundervisning giver mulighed for at imødekomme en række af disse problemer. I den dialogiske undervisning går lærer og elev og eleverne indbyrdes i dialog om teksten. Der skabes respekt for hinandens læsning i klassen, og alle oplever at de har en stemme i klasserummet.

Den dialogiske form bygger på arbejdsformer som kendes fra processkrivning og bruger metoder som tænkeskrivning, 'at læse med blyant i hånd' (dvs. understregning af centrale steder), registreringsskrivning, 'læsedagbog', 'at skygge en person', meddigtning, kopiering af stil og genre, opstilling af tolkningshypotese, etablering af forforståelse.

Gennem elevernes skrivning om teksterne får jeg et indblik i hvorledes elever med anden etnisk baggrund læser teksten. Og ved at tilrettelægge en undervisning der inddrager elevernes skrivning, sikrer jeg at elevernes viden kommer frem i gruppediskussionen og i plenum i klassen. Eleverne oplever således at deres læsning af teksten accepteres - inkluderes, og jeg undgår at elever med anden etnisk baggrund føler sig isolerede og ekskluderede fra resten af klassens læsning.

Ældre litteratur og kulturel kompetence

Modsat andre danske elever har elever med en anden etnisk baggrund gerne sværere ved læsning af og indlevelse i nyere litteratur end i ældre litteratur. De temaer der behandles i ældre litteratur, er ofte tættere på de flerkulturelle elevers erfaringsbaggrund. I kraft af deres kulturelle kompetence har de et fortrin frem for de danske elever, og deres læsning af en ældre tekst kan således bidrage til en dybere fælles forståelse i klassen. Det gælder læsning af middelalderlige tekster, tekster fra oplysningstiden og romantiske tekster.

Sagaer og folkeviser

Centrale begreber i sagaer og folkeviser som slægtskabsbånd, forpligtelser over for slægten, stolthed, ære og hævn er og bliver abstrakte for danske elever. Sådan er det ikke nødvendigvis for elever med en anden etnisk baggrund, specielt ikke elever med arabisk, tyrkisk eller pakistansk baggrund. Slægten og forholdet til slægten er for mange den sociale ramme som den enkelte må indordne sig under, og som begrænser ens frihed: Faderen er patriark, sønnerne respekterer ham, døtrene retter sig efter faderen eller den ældste bror. Man skal ære slægten og sikre den et uplettet ry. Hvis nogen forbryder sig mod et slægtsmedlem, rammer det slægtens ære, og man er forpligtet til at hævne slægten. Selvom blodhævn yderst sjældent praktiseres i dag, kender mange elever det fra historier i familien eller har hørt om det når de i ferien besøger slægten i oprindelseslandet. Og respekten over for slægten og familiens overhoved er måske fortsat central i deres opdragelse. Sagapersonernes normer og handlinger er derfor ikke så fremmede og kan i en vis udstrækning relateres til elevernes egen adfærd og forpligtelse over for slægten, og de er derfor hurtige til at afkode og forstå konflikterne.

Vi læser ofte en saga - gerne Gisle Gørsson som rummer alle de væsentlige sagatræk. Selvom det er ældre litteratur, kan de fleste elever godt lide genren der er elementært spændende og actionpræget. Inden vi går i gang med analyse og tolkning af sagaen af-

sætter jeg god tid til sammen med eleverne at gennemgå de første par sider om slægten, udrede slægtsrelationerne og tegne et slægtstræ på tavlen. Det fungerer som en form for *forforståelse* - i dette tilfælde er arbejdet med at etablere en forforståelse især rettet mod de danske elever der ikke er vant til at tænke i slægt og ofte har en lille familie, og for hvem det derfor virker fremmed med denne slægtsudredning. De etniske elever derimod har normalt fastholdt relationen til en meget stor familie og opfatter ikke sagaens indviklede slægtsrelationer som uvedkommende eller fremmed.

Derpå tager vi fat på at læse og tolke sagaen. Eleverne skal hjemme føre *læsedagbog*. Det fungerer på den måde at eleven under forberedelsen derhjemme skriver centrale citater fra teksten ind i dagbogen og sine egne overvejelser over citatet. Hver elev medbringer sin 'læsedagbog' og tager i gruppearbejdet afsæt i sine overvejelser. Det er en god metode til at sikre at alle elever får mulighed for at reflektere over teksten og siden får en stemme i klasserummet ved gennemgangen af værket. I dette tilfælde har jeg bedt dem om at *skygge* Gisle, dvs. udvælge centrale steder der siger noget om Gisle og kommentere stederne og hans adfærd.

I gennemgangen lader de danske elever sig gerne fange af spændingen som i en krimi, men de har svært ved at identificere sig med Gisles motiver og handlinger. Af de flerkulturelle elevers refleksioner over Gisles adfærd og motiverne bag hans handlinger fremgår det at de uden større problemer lever sig ind i Gisles situation, og det kan udnyttes pædagogisk - f.eks. ved at blande danske og flerkulturelle elever i gruppesituationer.

Også når vi læser folkeviser, oplever jeg at elever med anden etnisk baggrund har en større forståelse af visernes konflikter end danske elever har. De flerkulturelle elever er selv splittede mellem tradition og modernitet. De er opdraget til at respektere slægten og værne om dens ære og ry, men er vokset op i et moderne, individorienteret samfund og oplever derfor ofte selv at stå i en konflikt mellem slægtens krav og deres egne følelser og interesser.

Jeg har under læsningen af Ebbe Skammelsen arbejdet med *meddigtning*. Eleverne får udleveret de første 24 strofer til og med det sted hvor Ebbe leder den unge brud til brudehuset. Jeg må lægge ud med en slags 'oversættelse' og opklarende spørgsmål til de 24 strofer. Derefter fokuserer vi på folkevisens form: rim, rytme, gentagelser, omkvæd, faste vendinger.

Eleverne får nu en skriftlig opgave: *Skriv en slutning på folkevisen. Skriv i samme genre - dvs. du skal fastholde visens form!*

Næste time medbringer eleverne deres slutning og læser den højt for hinanden i gruppen, sammenligner og diskuterer indhold og stil.

Den fælles opsamling i plenum fokuserer på de forskellige bud på slutningen:

- Ebbe og Lucelille får hinanden, Peder trækker sig: *happy end*
- Ebbe løber væk med Lucelille
- Ebbe slår Peder ihjel og løber væk med Lucelille
- Ebbe får ikke Lucelille

De forskellige slutninger fører til vilde diskussioner. Derefter udleverer jeg den rigtige slutning og læser den højt. Det udløser en hidsig diskussion af Lucelilles holdning: „Sådan kan hun da ikke opføre sig over for Ebbe, hun skulle jo have været gift med ham, hvorfor er hun så ikke tro mod ham, men mod Peder?“ er en almindelig reaktion fra en dansk pige.

Nogle af de danske piger har skrevet den første slutning med *happy end*; for dem er forelskelse og kærlighed eneste grundlag for giftermålet, og de forstår slet ikke Lucelilles reaktioner. Flere piger med anden etnisk baggrund er derimod meget tæt på den rigtige slutning, deres vise ender ulykkeligt og beskriver slægtens rolle, ære og hævn. De kender selv konflikten mellem familiens beslutninger og forventningerne til dem og deres egne individuelle følelser og ønsker der må tilsidesættes. Der er her i høj grad tale om identifikation og indlevelse. Med afsæt heri uddyber og forklarer de flerkulturelle elever hvorfor Lucelille handler som hun gør. I elevernes dialog om hendes handlemåde opstår der således en ny, fælles forståelse af at baggrunden for indgåelse af ægteskab ikke er så entydig, men at der er forskellige udgangspunkter som fornuftsægteskabet eller kærlighedsægteskabet.

Holberg og oplysningstiden

Holbergs komedier synes de fleste elever er underholdende; også elever med anden etnisk baggrund. Når de selv skal vælge ældre værker til supplerende læsning på HF, vælger de ofte Jeppe på bjerget eller Erasmus Montanus. De genkender bondesamfundet fra ferieophold hos familien i Tyrkiet eller Pakistan og kan let se komikken i komedierne.

Desuden er oplysningstiden som en brydningstid interessant for mange af dem. De oplever at deres familie befinder sig i en overgangssituation med paralleller til oplysningstiden:

På den ene side har man det feudale samfund med en enevældig hersker. Her kan drages paralleller til deres egen far eller familien i oprindelseslandet der har en kort - eller in-

gen - skolegang og har en baggrund i feudale forhold. Der kan evt. også drages paralleller til de udemokratiske styreformer i oprindelseslandet.

På den anden side er der borgerskabets begyndende krav om oplysning, ytringsfrihed og demokrati. I oplysningstiden lægges fundamentet til det demokrati og de samfundsforhold som eleverne kender og er vokset op med i Danmark, og det er derfor en vigtig periode at få en grundig viden om kulturelt og samfundsmæssigt.

Men der ligger også potentialer til en generationskonflikt. Lidt firkantet sat op står faderens feudale baggrund og holdninger over for den unges moderne, demokratiske holdninger, og det kan let skabe konflikter inden for familien og bl.a. være med til at underminere faderens autoritet.

I arbejdet med Jeppe på bjerget er det oplagt at fokusere på Per Degn-figuren som autoritet og perspektivere til i dag: „Eksisterer der en Per Degn i dag?“ De danske elever vil svare nej, mens de flerkulturelle elever normalt vil sige ja og f.eks. nævne deres far eller mullahan.

Romantikken

Også tekster fra romantikken er umiddelbart tilgængelige for elever med anden etnisk baggrund. Det guddommelige og den centrale rolle det har i de romantiske tekster, er ikke fremmed for disse elever. Hvor danske elever forholder sig mere intellektuelt til budskabet i teksterne, kan nogle af de flerkulturelle elever i kraft af deres religiøsitet forholdsvis let leve sig ind i teksterne og identificere sig med personerne og deres skæbne. Deres registreringsskrivning om pigens skæbne i H. C. Andersens eventyr 'Den lille pige med svovlstikkerne' viser at hendes død er den logiske slutning for dem. Og generelt afslører deres skrivelser dem som gode læsere af romantiske tekster - også af H. C. Andersen. Men det kan knibe med den sociale kritik af eventyret. Den kan til gengæld komme fra danske elever der vil påpege at H. C. Andersen mangler en social vinkel på den lille piges skæbne.

Nyere litteratur

Hvor læsningen af de ældre tekster, som vist ovenfor, forholdsvis let kan knytte an til de flerkulturelle elevers erfaringer og inddrage deres kulturelle kompetence, bliver billedet mere komplekst når der læses moderne litteratur. Nogle tekster skaber store problemer, andre rummer temaer som eleverne synes er spændende og kan relatere sig til.

Det er således ikke vanskeligt at læse tekster der tematiserer områder som familie, ægteskab, kvindens stilling, individets frigørelse og demokratiseringen af samfundet (se Rita Hvistendahls undersøgelser) - f.eks. er mange af pigerne meget optaget af at læse tekster

fra Det Moderne Gennembrud der kritiserer arrangerede ægteskaber og går ind for kvindens frigørelse. De kan spejle sig i teksterne og får samtidig, på baggrund af den historiske læsning, en bedre forståelse af den stilling de danske kvinder har i det moderne samfund.

Problemerne opstår når teksterne har en tydelig ateistisk holdning og stiller spørgsmål ved tro og religion. For religiøse elever er læsning af Darwin således dybt provokerende, og det kræver åbenhed og omtanke fra lærerens side at gennemgå Darwins teorier. Også undervisning i tekster der berører seksuelle forhold, kan volde store vanskeligheder. Mange flerkulturelle elever skelner skarpt mellem kropslighed og seksualitet. De har et naturligt forhold til kropslighed - f.eks. rører nogle flerkulturelle mænd/drenge meget mere ved hinanden end danskere, de giver hånd, omfavner hinanden og går med hinanden i hånden. Men seksualiteten taler man ikke om, den er kun knyttet til ægteskabet. Det betyder ikke fravær af det seksuelle; erotikken findes bestemt i deres verden - i pigernes smukke tøj, i valget af bestemte tørklæder, i deres smykker, i sminkningen osv. Og nogle af drengene fører sig frem i bedste machostil. Men den egentlige seksualitet verbaliseres ikke.

Når der undervises i tekster der tematiserer det religiøse eller det seksuelle, er det derfor vigtigt at understrege over for eleverne at målet med undervisningen ikke er at de skal pådattes en holdning, men derimod at de skal tilegne sig en viden om disse forhold. Her drejer det sig ikke om indlevelse, men om intellektuel viden.

I de danske elevers hverdag spiller religion og religiøsitet derimod ingen større rolle, og darwinismen er i store træk en accepteret teori. Ligeledes har de et afslappet forhold til seksualitet. De har ikke vanskeligt ved at leve sig ind i og afkode tekster med seksuelle eller ateistiske temaer.

Forskellighed og dialogisk tænkning

I klasser med danske elever og elever med anden etnisk baggrund vil der som beskrevet være repræsenteret forskellige kulturelle kompetencer. Lidt firkantet kan man sige at de flerkulturelle elever har en kulturel kompetence der gør det lettere for dem at læse ældre litteratur. Billedet ændrer sig når der arbejdes med moderne tekster. Her er det de danske elever der lettest kan identificere sig med teksten - især tekster med seksuelle eller ateistiske temaer.

Denne forskellighed i tilgangen til de litterære tekster kan ses som en styrke. I de forskellige kulturelle kompetencer der er repræsenteret i klasserummet, ligger der nemlig et potentiale til større forståelse af litteraturen. Ved at bringe elevernes læsninger i dialog med hinanden kan man åbne klassens øjne for nye facetter i en tekst. Som ekstra gevinst bidrager det flerstemmige klasserum også til at give eleverne en dybere indsigt i

de kulturelle kompetencer der ligger bag den enkelte elevs læsning. Man kan sige at eleven får et dobbeltblik på kulturen: Hvordan ser min kulturelle selvforståelse ud i forhold til den andens? Hvorfor støder noget i den andens kulturelle normer og værdier mig på mine kulturelle normer og værdier? Og omvendt. Og hvorfor er det sådan? Den dialogiske tænkning åbner for dette og gør verden større.

Litteratur

Dysthe, Olga: Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for at lære. Oslo; Ad Notam Gyldendal, 1995.

Dysthe, Olga: Mitt ansvar er å gi elevene de redskaper ... Om lærerens rolle i det dialogiske og flerstemmige klasserommet. i: Esman, Rasmussen, Wiese (red): Dansk i dialog. Frederiksberg; Dansk lærerforening, 2000.

Hvistendahl, Rita: Elevportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet. Oslo; Universitetsforlaget, 2001.

Juul Jensen, Mi 'janne m.fl.: Når sproget vokser. Frederiksberg; Dansk lærerforening, 1998.

Nordsborg, Rasmussen, Witzke: Projektarbejde og dialogisk undervisningsform. i: Esman, Rasmussen, Wiese (red): Dansk i dialog. Frederiksberg; Dansk lærerforening, 2000.