



Anna Thyberg

Ph.d.-studerende

School of Humanities, Växjö University

anna.thyberg@vxu.se

Litteratur som kontaktzone i engelskklassen

Selv om vi lever i en globaliseret verden med samtidig on-line interaktion og en enorm ekspansion i turisme og rejser, indeholder undervisningen i vores skoler nok ikke i tilstrækkelig grad et globalt perspektiv. Men lærere der prøver at råde bod på dette ved at inddrage nye litteraturer i klasseværelset, kan få et problem med at undervise i krævende postkoloniale tekster over for etnisk homogene grupper med måske ret få personlige erfaringer med verden uden for lokalsamfundet. I en undersøgelse af et læseprojekt i engelskundervisning i to svenske gymnasieklasser som jeg gennemførte i 2004, var der kun én elev med indvandrerforældre, dvs. klasserne var tæt ved at være etnisk homogene. Hvad skal lærerne så overveje når de underviser i engelsk som fremmedsprog i en sådan klasse? I denne artikel vil jeg diskutere nogle aspekter der kan ses som pædagogiske risici og muligheder.

At tilføje en global dimension ved at læse litteratur

Når man ser på forholdet mellem de globale og lokale dimensioner i pædagogiske kontekster, er det blevet foreslået at Marie Louise Pratts begreb om kontaktzonen kan anvendes om engelskklassen (Grobman 2004: 260). Man kan også hævde at globale fællesskaber kan komme ind i den lokale engelskklasse i form af litteratur. Når eleverne møder repræsentationer af den Anden i litterære tekster filtreret gennem et fremmed sprog, kan de bevæge sig ud af deres hjemlige zoner i en spænding mellem empati og distance. Eleverne får lejlighed til både at føle med de fiktive personer og få klarhed over deres egen opfattelse af forskel, og den litterære tekst fungerer som et område hvor kontakten med den Anden udspiller sig.

Det skal dog siges at den oprindelige definition på begrebet kontaktzone var, med Pratts egne ord: "the space of colonial encounters, the space in which peoples geographically and historically separated come into contact with each other and establish ongoing relations, usually involving conditions of coercion, radical inequality, and intractable conflict" (Pratt 1992: 6). Jeg foreslår her at selv om termen oprindeligt havde højst negative konnotationer og var tiltænkt den koloniale sfære, så kan den også referere til et åbent område hvor mennesker kan mødes, i virkeligheden eller gennem stedfortræder. For eksempel kan elever i litteraturen møde personer som er adskilt fra dem ikke bare i tid og sted, men også i kultur og sprog. I det åbne område hvor fortolkninger foregår, kan eleverne få lov til at

afprøve nye perspektiver og stemmer. Naturligvis er et sådant åbent område begrænset af pædagogiske og sociokulturelle faktorer såsom atmosfæren i klassen, læreplanskrav, ønsket om at please læreren, og det kan føre til såkaldte sikre læsninger osv., men ikke desto mindre er potentialet til stede.

Som nævnt argumenterer Grobman for at litterære tekster kan fungere som en kontaktzone i engelskklassen idet de “encourage[s] students to engage the issues of multiculturalism they might normally reject and thus plant[s] the seeds for students’ emerging social consciousnesses” (Grobman 2004: 260). Sådant en litterær kontaktzone vil være gennemtrængt af forskellige stemmer. Grobman siger i samklang med Bakhtines dialogisme at “fiction is saturated with multiple discourses that compete with and animate one another” (Grobman 2004: 258). Hvilke stemmer den enkelte læser vælger at høre og identificere sig med kan derfor aldrig forudsiges og, hvad mange lærere kan nikke genkendende til, denne mangfoldighed af valgmuligheder beriger diskussionerne i klassen.

Modstand mod traumatiske historier

Mens det er sandt at eleverne møder personer fra forskellige perioder og steder når de læser litteratur på et fremmedsprog, så er det en anden sag om de forstår nok af den fiktive verden der er beskrevet i romanen, til faktisk at blive emotionelt engageret i personerne. I stedet for at litteraturen fungerer som en kontaktzone, kunne den blive en anledning til at konstruere dualistiske forskelle. Gengivelser af frygtelige erfaringer, et fælles træk i postkoloniale tekster, historisk fiktion eller neo-slavefortællinger, kan udfordre læseren til at tage ansvar eller underminere forståelser som læseren har kær, og begge dele kan føre til modstand hos læseren. Angst for tvetydighed, som kan blive resultatet af en erkendelse af hvor ustabil og usikker vores identitet og livsbane i virkeligheden er, har givet sig udslag i oprettelse af forskelle. At omkostningerne af empati kan være for høje for den enkelte, er blevet sagt af Brison på denne måde:

[i]ntense psychological pressures make it difficult, however, for others to listen to trauma narratives. Cultural repression of traumatic memories [...] comes not only from an absence of empathy with victims but also out of an active fear of empathizing with those whose terrifying fate forces us to acknowledge that we are not in control of our own (Brison 1997: 25-26).

Da krævende fortællinger om ondskab i almindelighed fortrænges i samfundet, er det ikke overraskende at eleverne finder det svært at påtage sig farerne ved at føle empati med personer der har været ofre. Bartky siger at tøven over for at føle med mennesker kan være et symptom på angsten for at det “demands sacrifices of us that we are unwilling to make” eller at vi ikke ønsker at erkende over for os selv at vi alle er i fare (Bartky 1997: 193). At handle politisk for at ændre ved samfundsmæssige uligheder baseret på køn eller etnicitet kunne være en måde at påtage sig

ansvar på, men nok også en måde som kun få ville vælge. Brison mener også at almindelige forsvarsmekanismer hos den der læser om traumatiske historier kan være distancering og fornægtelse af muligheden af at noget lignende kunne gå for sig i dag, i ens eget lokalsamfund, over for en selv osv. (Brison 1997: 26).

Med andre ord kan det være for meget at bede elever der kun er 16-19 år gamle og som måske har levet ret beskyttede liv, om at de bevidst skal engagere sig i frygtelige historier om lidelser og forbrydelser mod menneskeheden og diskutere dem i klassens semi-offentlige rum. Men der er pædagogiske tilgange som sigter mod en bevidstgørelse af eleverne og som ser uddannelse som ensbetydende med forandring. I et forsøg på at bestride vestlige ideologier og normer argumenterer Boler og Zembylas for at “[a] pedagogy of discomfort recognizes and problematizes the deeply embedded emotional dimensions that frame and shape daily habits, routines, and unconscious complicity with hegemony” (Boler and Zembylas 2003: 111).

Den ideologiske ramme påvirker altså den interaktion der finder sted. Det er klart at alle deltagerne bærer på deres eget mix af erfaringer og holdninger, og at den emotionelle side af læring ikke må tilsidesættes uden videre. Alligevel siger Boler og Zembylas advarende: “educators face profound ethical questions regarding the emotional effects of critical pedagogy when they engage students in deconstructing identity, worldviews, and ethical beliefs” (Boler and Zembylas 2003: 114). Når man arbejder med traumefortællinger og lignende, må eleverne først og fremmest føle sig sikre i klassen, men der kunne også sættes tid af til gruppe-debriefing og træffetider for elever som har brug for at tale personligt med læreren om deres erfaringer og bekymringer.

Konklusion

I denne artikel har jeg argumenteret for at globale perspektiver kan komme ind i det lokale klasseværelse ved brug af litteratur, og at Pratts begreb om kontaktzone er anvendeligt i forhold til engelskklassen da litterære tekster kan fungere som et åbent rum der muliggør mødet med den Anden.

Imidlertid kan litteraturlæsning også føre til modstand mod traumatiske beretninger på grund af angst for ansvar eller for empatiens følelsesmæssige omkostninger. Det er muligt at elever en gang imellem vil afholde sig fra at involvere sig i teksten og overse sådanne problematikker som strukturel undertrykkelse eller deres egne privilegier. Det kan også være at undervisningen i engelsk som fremmedsprog skal anses for at være uegnet til diskussioner af meget sensitive emner og at eleverne har brug for mere tid til at tale om hvad de har erfaret i deres læsning og diskussioner.

På trods af disse risici kan man ikke nægte at det som litteraturen bringer med til sprogklassen er en chance for eleverne til at føle empati med personerne og tale om

udfordrende og komplekse problemstillinger. I deres respons til litterære tekster får eleverne virkelig en lejlighed til at komme ind i en kontaktzone.

Oversat fra engelsk af Karen Risager

Litteratur

- Bartky, Sandra Lee: "Sympathy and Solidarity: On a Tightrope with Scheler." I: Meyers, Diana Tietjens (ed.): *Feminists Rethink the Self*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1997, p. 177-196.
- Boler, Megan and Michalinos Zembylas: "Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference." I: Trifonas, Peter Pericles (ed.): *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change*. New York, London: Routledge Falmer, 2003.
- Brison, Susan J.: "Outliving Oneself: Trauma, Memory, and Personal Identity." I: Meyers, Diana Tietjens (ed.): *Feminists Rethink the Self*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1997, p. 12-39.
- Grobman, Laurie: "Rhetorizing the Contact Zone: Multicultural Texts in Writing Classrooms". I: Flynn, Elizabeth A. (ed.): *Reading Sites: social difference and reader response*. New York: Modern Language Association of America, 2004, p. 256-285.
- Pratt, Mary Louise: *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. London: Routledge, 1992.