



**Barbara Schmenk**

Lektor, Dr. phil., Department of Germanic and Slavic Studies, University of Waterloo, Kanada.  
bschmenk@uwaterloo.ca

## Æstetikken marginaliseret?

### Den fælles europæiske referenceramme og dens sprogpædagogiske implikationer

I denne artikel vil jeg undersøge den fælles europæiske referenceramme for sprog - *Common European Framework for Languages* (herefter CEF) med særligt henblik på den rolle de interkulturelle og æstetiske dimensioner af sprog og sproglæring spiller i dokumentet.

#### Referencerammens potentielle betydning for sproglæring og -undervisning

Det grundliggende formål med CEF er ikke at pege på materialer eller metoder for europæisk sprogundervisning, men at begrebsliggøre en række læringsmål der tilsammen kan udgøre en fælles referenceramme for sprogundervisning, -læring og -evaluering i Europa. Til dette formål etablerer CEF et beskrivelsessystem for kompetencer og færdighedsniveauer som skal bidrage til at identificere learnerens fremskridt. Referencerammen tilbyder således et tæt net af beskrivelser af sprogkompetencer (på engelsk: *can do-descriptors* eller *can do-statements*, på dansk: kan gøre-udsagn, på tysk: *Kann-Beschreibungen*) på en bemærkelsesværdigt detaljeret måde. Den sætter her klart scenen for en ny æra af standardisering med hensyn til sproglæring, og den kan følgelig hjælpe learnere (og andre) med at udspecificere læringsmål og beskrive individuelle færdighedsprofiler ret præcist. Imidlertid vil disse profiler kun afspejle learnernes færdigheder med hensyn til de kompetencer der er nævnt i niveauerne i referencerammen. Derfor er det vigtigt at se nærmere på det sprogsyn og sproglæringssyn der karakteriserer referencerammen.

Den teoretiske forståelse der er indoptaget i CEF, trækker på pragmatiske og kommunikative tilgange til sproglæring og sprogbrug, og den lægger op til task-baserede tilgange. Samtidig insisterer forfatterne af CEF på at det ikke er meningen at teoriapparatet skal være normativt eller antyde bestemte teoretiske forståelser af lærings-/tilegnelsesprocesser og undervisningsmetodologi. Deres 'neutrale' position tillader dem at undgå kontroversielle argumenter om sproglæringens natur, og det betyder desværre at de er

ret vage med hensyn til metodologiske aspekter af sproglæring og -undervisning. Dette kan føre til alvorlige begrænsninger i sprogpedagogikken, og tre af disse vil jeg kort diskutere i det følgende:

### **De objektive kriteriers objektivitet**

Niveauerne og deskriptorerne afspejler et syn på kommunikation og sproglæring/sprogbrug som i nogle henseender er begrænset. Sprog antages at være et mere eller mindre neutralt kommunikationsmiddel (mere om denne kritik hos bl.a. Bausch et al. 2003). Det interkulturelle domæne er forsømt af beskrivelsesniveauet (og derfor også af det niveau hvor konkrete læringsmål og kompetencer skulle udledes af CEF). Åbenbart er sprogfærdigheder for CEF en størrelse der kan opdeles i målelige enheder.

Dette punkt har implikationer for sprog-/kultur-/litteraturstudier i almindelighed, siden affektive, æstetiske, internationale, interkulturelle osv. dimensioner af sprog, kommunikation og sproglæring i det store og hele ignoreres. Dette kan relateres til synet på kommunikativ kompetence som baseret på 'objektive' kriterier indeholdt i CEF. Det er svært at forestille sig at man kunne, eller burde, udvikle en skala om f.eks. 'empati' (at sætte sig ind i en andens tanke- og følelsesverden), 'rolle-bevidsthed', 'stereotyp-bevidsthed' osv. Hvordan kunne et 'kan-gøre-udsagn' om empati på A1-niveau se ud? Eller hvordan kunne man formulere en deskriptor om 'stereotyp-bevidsthed' på B2-niveau, eller en deskriptor om 'rolle-bevidsthed' på A2 osv.? (Jf. s. 17 i dette nummer) Referencerammens 'objektive' kriterier tillader ikke indlemmelse af kulturelle, æstetiske, emotionelle eller kritiske aspekter, hvilket i sig selv er et tegn på at det der tilsyneladende er neutralt, måske ikke er helt så neutralt alligevel. Så snart man ser nøjere på hvad der er inkluderet, og hvad der er ekskluderet fra CEF, kan man stille et alvorligt spørgsmålstejn ved den påståede objektivitet.

### **Spændingen mellem deskriptive og normative dimensioner af CEF**

Et andet vigtigt punkt er det problem jeg vil kalde normativitetsproblemet. Selv om referencerammen tilbyder kan-gøre-deskriptorer, er de pågældende deskriptorer og deres underliggende sprogsyn ikke deskriptive (beskrivende), men normative. Det er oplagt at omskrive kan-gøre-deskriptorerne til læringsmål, altså 'kan-gøre-normer' (se også Bausch [et al.] 2003). Men så snart deskriptorerne er forvandlet til sproglæringsmål eller standarder, vil de kunne komme til at dominere sprogklasser på måder som forfatterne muligvis ikke har haft til hensigt. Normativitetsproblemet kan derfor resultere i betydelige reduktioner i sprogundervisningen som kan føre til alvorlige pædagogiske tilbagelag, både med hensyn til metodologisk mangfoldighed og med hensyn til indholdet i undervisningen. Dette vil sandsynligvis få alvorlige følger for brugen af (eller den manglende brug af) f.eks. kreative metoder og drama (Schewe 1993, Byram and Fleming 1998). Sådanne tilgange kan blive marginaliserede.

### **Et instrumentelt syn på sprog, kommunikation og sproglæring**

Fokuset på læringsmål fører til et stærkt output-orienteret, instrumentelt syn på kommunikation, sprog og sproglæring i interaktion. Da det underliggende kommunikations-syn er baseret på strategisk adfærd, bliver vigtige dimensioner af kommunikative begivenheder ladet ude af syne. Kommunikation forudsætter i det mindste en interesse for andre personers synspunkter, hensigter, følelser osv., men CEF's forestilling af kommunikation er helt instrumentalistisk idet den reducerer kommunikativ adfærd til strategiske handlinger. Det er meget sigende at CEF's eksempel på kommunikative læringsopgaver og -strategier er 'at flytte et klædeskab' (CEF: 15). Bortset fra at strategier vedr. at flytte et klædeskab næppe kan betegnes som kommunikative, afslører selve eksemplet en helt instrumentel og endimensionel opfattelse af sprog og kommunikation i CEF.

### **Betydningen af æstetiske og interkulturelle dimensioner i sprog og sproglæring**

CEF fokuserer altså ikke specielt på sproglæring som en personlig og emotionel, identitetsrelateret interkulturel erfaring som kan få folk til at opdage nye og alternative perspektiver, udvikle nye forståelser af sig selv osv. CEF er stærkt orienteret mod sproglærings-forståelse, dvs. kompetencer, mens den ikke giver anledning til refleksioner over processer og egnede undervisningsmetoder der kan hjælpe eleverne til at opnå de fastsatte mål - bortset fra den gentagne understregning af at sådanne processer baserer sig på strategier.

Det at kreative opgaver ofte fører til overraskende resultater, er fuldstændig i modstrid med enhver tilgang til sproglæring der primært er output-orienteret. Netop det at processer og erfaringer er åbne og ikke-forudsigelige, er det der karakteriserer levende og 'dramatiske' sprogundervisningsrum (Schewe 1993). At fastsætte de kommunikative resultater (*communicative outcomes*) og operationalisere formålene på forhånd fører sandsynligvis til potentielt 'udramatiske' klasserum.

I lyset af disse tanker er det bemærkelsesværdigt at CEF faktisk inkluderer et kort afsnit om 'æstetisk brug af sproget' (CEF: 56), selv om der ikke bliver refereret til denne passage i hjertet af CEF, kompetenceskalaerne. Afsnittet (som selvfølgelig kun er en begyndelse til en refleksion om æstetikens potentielle rolle i sproglæringen) er betydningsfuldt i sin kortfattede og generelle karakter. Der nævnes ikke mulige kontekster hvori man kunne inddrage aktiviteter der er 'æstetisk brug af sproget'. Skal de simpelthen tilføjes til 'almindelige sprogklasser'? Eller skal de integreres i litteratur-/kulturklasser? Og i givet fald: hvorfor og hvordan? Da CEF ikke inkluderer kompetenceskalaer om f.eks. æstetiske dimensioner af sprog, litteratur eller kultur, og da disse dimensioner alligevel ville være fuldstændig i modstrid med den kommunikative output-orientering, virker det ovennævnte afsnit om æstetisk brug af sproget blot som et isoleret til-læg til CEF - i marginen eller marginaliseret.

Et syn på litteratur som noget der udløser identifikationsprocesser, dialog, identitetskonstruktion, selv-refleksion osv. ville eksempelvis kræve meget mere detaljerede refleksioner over sprog og sproglæring og deres forhold til personlige, sociale og kulturelle dimensioner. Så når forfatterne hævder at litteraturen er en vigtig del af den europæiske kulturarv, virker det hyklerisk over for alle dem der insisterer på at integrere æstetiske dimensioner (der ikke bør begrænses til 'litteratur') i moderne sprogkurser.

### **Sproglæring: en meget personlig opdagelsesrejse**

En fælles europæisk referenceramme for sprog kan være et nyttigt (og meget tiltrængt) gode med henblik på at lette kommunikation og udveksling på tværs af nationale og institutionelle grænser. Samtidig vil den faktiske udformning og udførelse af et sådant dokument være problematisk i sig selv. Ikke alene vil den nok ikke være neutral nok til at tilfredsstille forskellige europæiske lærere, learnere, lærebogsforfattere, planlæggere og forskere osv.; den vil også være et enormt magtfuldt instrument som kan få stor indflydelse på sprogpolitikker og -uddannelser i hele Europa (og andre steder).

I denne artikel har jeg påpeget at CEF ikke tager hensyn til æstetiske, emotionelle og interkulturelle dimensioner af sproglæring, formodentlig fordi den er baseret på et syn på sprog, sproglæring og -undervisning der søger at være så neutralt som muligt. Denne tilsyneladende neutralitet kan imidlertid få alvorlige følger for sprogundervisningen. Ikke blot ignorerer CEF vigtige dimensioner af sproglæring, men hvad mere er, den tilskynder heller ikke lærere, planlæggere og andre til at inddrage eleverne i aktiviteter der kan udvikle deres interkulturelle sensitivitet og give dem lejlighed til at erfare læring som en kognitiv, emotionel, æstetisk, identitetsrelateret - kort sagt, en meget personlig - opdagelsesrejse. Det instrumentelle syn på sprog og sproglige læreprocesser kan forhindre lærebogsforfattere, planlæggere og lærere i at tage sådanne aspekter mere alvorligt og forsøge at gøre dem til en integreret del af sprogundervisningen. CEF giver således ikke nok støtte til at styrke en undervisning i hvad Claire Kramersch har omtalt som idealet om den interkulturelle sprogbruger (*intercultural speaker*), som er i stand til „at operere på grænsen mellem forskellige sprog eller sprogvarieteter, at manøvrere sig en vej gennem de tværkulturelle misforståelsers urolige vande“ (Kramersch 1998: 27).

For at komme dertil må lærere, forskere, planlæggere osv. samarbejde og udvikle scenarier og mere omfattende fælles referencerammer der muliggør udvikling af alternative forståelser af sproglig læring, referencerammer der er mindre 'pragmatiske' og 'instrumentelle' og som kan hjælpe learnerne til at blive virkelige interkulturelle formidlere.

## Litteratur

Bausch, Karl-Richard et al. (eds.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 2003.

Bräuer, Gerd (ed.): Body and Language. Intercultural Learning Through Drama (Advances in Foreign and Second Language Pedagogy, vol. 3), Westport, CT/London: Ablex, 2002.

Byram, Michael & Michael Fleming (eds.): Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Even, Susanne: Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 2003.

Huber, Ruth: Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Niemeyer, 2003.

Kramsch, Claire: The privilege of the intercultural speaker. i: Byram, Michael & Michael Fleming(eds.), 1998, s. 16 - 31.

Schewe, Manfred L.: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 1993.

Schlemminger, Gerald; Brysch, Thomas & Schewe, Manfred L. (eds.): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen, 2000.

Schwerdtfeger, Inge C.: Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens. i: Fremdsprachen lehren und Lernen 29, 2000, s. 106-123.

**Oversat af  
Karen Risager**