

Kritiske potentialer i sprog- pædagogisk praksis

Siden 1970'erne har den pædagogiske dagsorden inden for sprogundervisning i stort omfang været kommunikativ, således at målet med undervisningen har været at de sproglærende får kommunikative kompetencer til at kunne kommunikere mundtligt og skriftligt på en måde der passer ind i bestemte kommunikationssituationer. At lære et fremmed- eller andetsprog drejer sig dermed om at blive i stand til at handle kommunikativt i sociale sammenhænge. Den kommunikative undervisning er imidlertid ofte – igennem task-baseret undervisning – blevet baseret på et syn på læring som et kognitivt fænomen, og sproglæring som en individuel proces, hvilket implicerer at den sociale dimension af sproglæringsprocessen ikke er blevet fuldt udfoldet.

Igennem de senere år har forskningen i sprog og sproglæring imidlertid bidraget til givet os en større forståelse af sprog som et socialt fænomen og den sproglærende som et socialt væsen. Med denne sociale vending (Block 2003) i den teoretiske tilgang til sprog og læring har vi også fået en større indsigt i relationen mellem den sproglærende og den sociale verden. At have kommunikativ kompetence betyder ikke alene at kunne anvende sproget på en situations-tilpasset måde, men også om at kunne anvende sproget til at få adgang til sociale verdener der er præget af sociale, etniske, kønsmæssige modsætninger og hierarkier, og at kunne forhandle sin identitet og sin sociale position i disse verdener (Norton 2013).

I de sproglige forhandlingsprocesser anvender de sproglærende som *sprogbrugere* de sproglige ressourcer de har til rådighed fra deres sprogundervisning, deres hverdagsliv, fra de andre sprog de beher-



MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Lektor, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitet
misvpe@ruc.dk

sker osv., men de er også *sprogpraktikere* i den forstand at det sprog de anvender, er et produkt af deres kommunikative intentioner og den sociale interaktion. Sprog er altså ikke alene en på forhånd eksisterende ressource de kan bringe i anvendelse, men »a product of the embodied social practices that bring it about« (Pennycook 2010: 9); man kan her tale om en »praksisvending« (ibid.: 8) i forståelsen af sprog og sproglæring.

Når sprog og sproglæring på denne måde ses som sociale praksisser, betyder det at ingen sprogundervisning er uskyldig. Det sproglæringsrum og den omkringliggende verden som den sproglærende indgår i, er sociale verdener der gennem den sproglige praksis er med til at producere og reproducere bestemte værdier, magtforhold og identitetsmuligheder der kan udgrænse, marginalisere eller favorisere bestemte sociale og kulturelle ressourcer og erfaringer hos eleverne. En pædagogisk praksis må derfor være en kritisk pædagogisk praksis, hvis man skal bidrage til at styrke og *empower* de sproglærende og give dem stemme, »their own – socially situated – authoritative voice in the target language« som van Lier udtrykker det (2004: 189).

I det følgende vil jeg give et par eksempler på hvilke potentialer for kritiske perspektiver der kan ligge indlejret i den daglige kommunikative undervisning. Eksemplerne er fra undervisningen i dansk som andetsprog for voksne og fra tyskundervisning i gymnasiet.

Eksempel fra undervisning i dansk som andetsprog¹

I et undervisningsforløb på et sprogcenter får eleverne udleveret sedler med forskellige »nabosituationer«, f.eks. »Din nabo kommer med en kage. Hvad siger du?« Kursisterne skal så to og to lave en dialog ud fra de beskrevne situationer og derefter skiftes til at spille nabo.

I en af grupperne stiller en kursist (K1) spørgsmålet til en anden kursist (K2), som giver dette svar: »Hvad siger jeg? Nej, det ved jeg ikke fordi [jeg har] inviteret to gange sidst. De kommer ikke.« K2 tror altså at opgaven er at kommunikere ud fra sin personlige erfaring, og den er at naboerne ikke kommer når man inviterer dem. K1 forklarer så at »Det er et eksempel«, altså en pædagogisk opgave med en tænkt kommunikationssituation, hvor det ikke forventes at man inddrager egne erfaringer, men at man svarer sprogligt korrekt. Herefter ændrer K2 sit svar til: »Vil du gerne komme med ind. Vi snakker sammen. Vi drikker kaffe. Vi spiser kager«, og K1 svarer at det hun siger, er rigtigt – opgaven er løst korrekt.

Gennem deres sproglige interaktion reproducerer disse to kursister en bestemt måde at 'gøre kommunikativ sprogundervisning' på, på grundlag af 'task-as-workplan' (se Ellis 2003) udarbejdet af læreren. Det handler om at løse en kommunikativ opgave gennem brug af sproghandlinger der passer til situationen. Men samtidig med at de reproducerer en bestemt task-baseret form for 'kommunikativ opgave', bliver de tvunget til at udgrænse en væsentlig dimension i deres kommunikation, nemlig deres erfaringer med at danske naboer ikke nødvendigvis kommer med kage og gerne vil drikke kaffe.

Hvad det er for nogle erfaringer der bliver udgrænset, bliver tydeligere i en uformel samtale som to andre kursister har med hinanden, efter at de har løst den kommunikative opgave. Her forklarer den ene kursist at hun og hendes mand har en nabo, men »Han vil ikke snakke med [os] fordi vi ikke snakker dansk så godt«, og lidt efter siger hun »Jeg forstår [ham] godt fordi vi er ikke dansker«. Her giver den sproglærende udtryk for en oplevelse af, at når ens danske sprog opfattes som mangelfuldt, er man ikke en ønsket eller en legitim samtalepartner; man bliver marginaliseret i det sociale fællesskab, og man kan måske slet ikke blive anerkendt som 'dansker'.

I denne lektion ligger de kritiske potentialer altså i at tage udgangspunkt i kursisternes autentiske erfaringer med at være andetsprogsbrugere og -lærende og at hjælpe kursisterne til at blive i stand til sprogligt at forhandle identitet og social position – bl.a. i forhold til deres naboer. Det vil betyde at kursisterne får et nyt og udvidet mulighedsrum for sproglæring, identitetsudvikling og social anerkendelse.

Skulle man tilrettelægge undervisningen ud fra dette perspektiv, kunne man indledningsvis bede kursisterne om at formulere deres personlige erfaringer med nabosituationer. De erfaringer der kommer frem som sidebemærkninger uden for den planlagte kommunikative opgave, kunne være afsæt for en erfaringsbaseret kommunikativ undervisning: »[jeg har] inviteret to gange sidst. De kommer ikke.« Man kunne etablere en kritisk refleksiv dialog om hvad årsagerne til en sådan reaktion kunne være: Er det naboens holdning til indvandrere? Er der kulturelle koder på spil? Og man kunne diskutere hvordan man gennem sin sprogpraksis kunne positionere sig anderledes i sådanne situationer.

Eksempel fra tyskundervisning

I en gymnasieklasse arbejder eleverne i tyskundervisningen med et interview med en tysk læge der er ansat på et dansk hospital (Taber & Graverholt). Formålet med undervisningen er at indkredse hvad

der er typisk dansk og typisk tysk, og hvad man kan lære af hinanden. Dette indebærer naturligvis umiddelbart en risiko for en stereotypificering af dansk og tysk kultur, og dermed en forståelse af at danskere er på en bestemt måde, ligesom tyskere er på en bestemt måde.

Spørgsmålet er hvordan materialet bliver brugt i praksis, hvilket kultursyn der kommer i spil i undervisningen, og hvilke muligheder eleverne får for at udvikle deres egen selvforståelse i et kulturelt perspektiv.

I interviewet siger den tyske læge at det som tyskerne kan lære af danskerne, er at være mere afslappede (*gelassener*). I Tyskland accepterer man måske ting som i Danmark hurtigere bliver taget op til diskussion, men det er diskussion i betydningen 'brokke sig' (*meckern*). Han bruger også det danske ord 'brok', og forklarer at det ikke rigtigt kan oversættes til tysk. Måske får danskerne gennem deres direkte facon afdækket nogle forhold som i højere grad forbliver skjulte i Tyskland, men hos nogen bliver det ifølge lægen til for meget brok, og han udtrykker tvivl om hvorvidt det fører til en konstruktiv dialog: »Vor allen Dingen wird es auch nicht so versteckt gehandhabt, und ob das nun zum konstruktiven Dialog beiführt ... beiträgt, kann man ja auch hinterfragen.« (»Frem for alt bliver det heller ikke praktiseret i det skjulte, og om det nu medfører eller bidrager til en konstruktiv dialog, kan man jo stille sig tvivlende overfor«).

I en af grupperne diskuterer eleverne hvordan »brokke sig«, »diskutere« og »konstruktiv dialog« skal forstås i forhold til hinanden, og hvilke af begreberne lægen opfatter som positive og negative. Til lægens problematisering af om der er tale om en konstruktiv dialog, siger den ene af eleverne: »man kan måske stille spørgsmål ved om vi har en konstruktiv dialog – jeg ved det ikke«, og en anden elev siger: »Jeg ved det heller ikke«.

Mens der således i elevernes diskussion af interviewet er en vis åbenhed om hvordan begreberne »meckern« og »brokke sig« skal forstås i forhold til hinanden, drejer det sig i den efterfølgende klas-sesamtale, der ledes af læreren, først og fremmest om at nå frem til en forståelse af hvad lægen 'faktisk mener'. Det viser sig ved at der er rigtige og forkerte svar på lærerens spørgsmål (E = elev, L = lærer):

L: Führt das Meckern zu einem konstruktiven Dialog immer?

E: Ja.

L: Nein! Er sagt genau das Gegenteil.

E: Nein, aber man muss konstruktive Dialog machen.

L: Richtig. Das wäre eigentlich das Positive, aber in Dänemark wird einfach oft versteckt gemeckert. Offen oder versteckt in Dänemark?

E: Offen.

L: Offen, ja. Sogar offen.

(L: Fører brokkeri altid til en konstruktiv dialog?)

E: Ja.

L: Nej! Han siger lige præcis det modsatte.

E: Nej, men man må føre en konstruktiv dialog.

L: Rigtigt. Det ville egentlig være det positive, men i Danmark brokker man sig simpelthen ofte i det skjulte. Åbent eller skjult i Danmark?

E: Åbent.

L: Åbent, ja. Selv åbent.)

Denne afklaring af hvad det er lægen faktisk siger, er naturligvis væsentlig i forbindelse med elevernes sproglige afkodning af interviewet, men de mulige betydningsglidninger mellem det eleverne diskuterer forud, og det som læreren lagde op til fra en start, nemlig hvad eleverne mener om det lægen siger, kommer ikke i spil på dette sted. I stedet beder læreren eleverne om til næste gang at forberede »et rigtig godt eksempel på dansk brok.«

Et af de kritiske potentialer i dette forløb ligger i at arbejde med forståelsen af kultur. I løbet af lektionen vipper balancen mellem et statisk syn på kultur som generaliserede og stereotyperede nationaltræk, og et dynamisk syn på kultur som noget der er skabt af og løbende ændres gennem menneskers interaktion med hinanden.

Her åbner lærerens opgave til eleverne om at finde på eksempler på brok nogle muligheder. Eleverne kunne fx også lave et lille sprogetnografisk arbejde på deres skole for at finde ud af om og hvornår 'danskere' brokker sig – samtidig med at de tager højde for etniske og kulturelle forskelle. Derefter kunne de skrive eksempler ned, beskrive den kontekst de indgår i, og sende dem til deres kontaktklasse i Tyskland for at få de tyske elevers reaktion: Ville de tyske elever kunne sige de samme ting i den samme situation? Hvad ville de kalde den sproghandling eleverne på dansk ville kalde 'brok'? I hvilke situationer ville de tyske elever brokke sig? Er der faktisk forskel på hvad 'meckern' betyder for en tysker, og hvad 'at brokke sig' betyder for en dansker? Er de unges sprog og kultur i Danmark og Tyskland tættere på hinanden i deres forståelser af hvad fx »meckern« og »brok« bærer med sig, end de er på en midaldrende middelklassetyskers sprog og kultur?

Sådanne pædagogiske aktiviteter kan åbne for nogle kritiske perspektiveringer af den kulturelle dimension i sprogundervisningen og elevernes identitet som 'danskere'.

Kritiske pædagogikker

I en bog om kritisk pædagogik i sprogundervisningen (Norton & Toohey 2004) understreger redaktørerne af bogen at der er mange forskellige forståelser af hvad 'kritisk' betyder, at kritisk pædagogik ikke kan reduceres til en bestemt slags tekster, opfattelser, overbevisninger eller antagelser og at der altid i de konkrete undervisnings-sammenhænge gør sig en række specifikke lokale forhold gældende. Derfor anvender de også betegnelsen »kritiske pædagogikker« (*critical pedagogies*) i flertal.

På tværs af de mange forskellige forståelser og tilgange i denne og andre publikationer med et kritisk perspektiv på sprogundervisning er der dog nogle gennemgående træk, som kan sammenfattes i følgende punkter med inspiration fra bl.a. Pennycook (1999).

For det første kan man prøve at sætte både undervisningen i klasseværelset og de sproglærendes lokale livsverden ind i en større social, kulturel og politisk sammenhæng.

For det andet kan man stille skarpt på hvilke magtforhold der gør sig gældende i klasseværelset, i skoleinstitutionen, i de sproglærendes hverdagsliv, og hvordan de viser sig i form af ulighedsbehandling, marginalisering, diskrimination osv., men også på mulighederne for at afdække magtforhold og give de sproglærende kompetencer til at overskride de grænser der bliver sat for dem.

For det tredje kan man arbejde med at give eleverne ejerskab til undervisningen og mulighed for at have indflydelse på hvad der sker i undervisningen, dvs. at de sproglærende skal inddrages i undervisningen, således at de får mulighed for at tage udgangspunkt i deres egne erfaringer og forholde sig bevidst til den undervisning og den læringsproces de indgår i.

For det fjerde kan man arbejde med sprog og sprogbrug som social praksis der former og bliver udformet, således at de sproglærende får optimale muligheder for at forstå sig selv, deres sociale omgivelser, deres historier og deres fremtidsmuligheder (se også Norton & Toohey 2004: 1).

Ud fra en tilgang til sprog og sproglæring som social praksis, kan sproglærerne bruge disse punkter til at lade sig inspirere til at videreudvikle deres sprogundervisning i kritisk retning.

Note

1 En fyldigere gennemgang af eksemplet kan ses i Pedersen 2013.

Litteratur

- Block, David (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Norton, Bonny (2013). *Identity and Language Learning*. Bristol, Buffalo, Ontario: Multilingual Matters.
- Norton, Bonny & Toohey, Kelleen (eds.). (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedersen, Michael Svendsen (2013). Subjektivitet i periferien. *Sprogforum* nr. 57, 2013. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Pennycook, Alastair (1999). Introduction: Critical Approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 3.
- Pennycook, Alastair (2010). *Language as Social Practice*. London & New York: Routledge.
- Taber, Rikke & Graverholt, Martin Zickert (uden år). *Dein Deutschland*. Systime (netbaseret undervisningsmateriale).
- van Lier, Leo (2004). *The Ecology and Semiotics of Language learning*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.