

Kritisk kulturel bevidsthed i franskfaget

En beretning om et fransk-arabisk udviklings- projekt i gymnasiet

I Tunis, på en café ved vandet, i skumringen over et glas myntete med mandler, taler en gruppe danske elever og undervisere med en af Tunesiens mest kendte politiske forfattere, Cyril Karray. Før det tunesiske oprør brød ud, skrev Karray bogen »Tunesiens næste krig«, hvor han forudsagde, at samfundet ville bryde sammen på grund af udbredt social elendighed, arbejdsløshed og manglende fremtidsudsigter. Bogen udkom først efter revolutionen, den 14. januar 2011.

Rejsen til Tunis var en del af et AT-forløb¹ i 2.g i fransk og samfundsfag om »Demokratibevægelser i fagligt samspil«, som blev udviklet i regi af et projekt om andet fremmedsprog i de gymnasiale uddannelser under Ministeriet for Børn og Unge fra 2011 til 2014. Projektet sigtede primært mod at skærpe fremmedsprogenes profil og faglige identitet, men også mod at udvikle anvendelsesorienterede tilgange til undervisningen². Begrebet »anvendelsesorientering« blev indført



SINE WRANG THOMSEN

Lektor, cand.mag., Sankt Annæ Gymnasium
sw@sag.dk



LISBETH VERSTRAETE-HANSEN

Lektor, ph.d. i fransk litteraturhistorie og -sociologi,
Københavns Universitet
wcp386@hum.ku.dk

i forbindelse med revisionen af gymnasiets læreplaner i 2010, uden at der dog lå – eller foreligger – nogen anerkendt definition på eller forståelse af det. Sammenfattende kan man sige, at begrebet udtrykker et ønske om en bevægelse imod aktualisering, medialisering og praktisk anvendelighed af sprogundervisningen³.

Udviklingen af en kritisk pædagogik stod altså ikke øverst på dagsordenen hos hverken ministeriet eller de ansvarlige undervisere fra Sankt Annæ Gymnasium, som ikke desto mindre fra projektets start havde formuleret nogle faglige og erkendelsesmæssige mål, som kan henregnes til den kritiske pædagogiks felt.

I artiklen lægger vi ud med kort at se på, hvordan idéen om en kritisk pædagogik er kommet til udtryk i fremmedsprogs-pædagogikken, hvorefter vi præsenterer det tværfaglige undervisningsforløb om demokratibevægelser i to fransksprogede arabiske lande. Vi runder af med en kort perspektivering, der er tænkt som oplæg til videre diskussion af en kritisk pædagogiks muligheder i fremmedsprogsgene på de gymnasiale uddannelser.

Problemformulering



På hvilken måde har anvendelsen af medierne ændret sig under revolutionen, og hvilken rolle har medierne spillet både før, under og efter på et socialt og politisk plan?



Slide fra elevpræsentation: *Mediernes rolle i den tunesiske revolution.*

Kritisk pædagogik og fremmedsprogundervisning

Begrebet *kritisk pædagogik* føres som regel tilbage til den brasilianske pædagog Paulo Freire og hans opfattelse af, at undervisning og uddannelse aldrig er en neutral aktivitet (Kampmann 2012b: 785).

Som så mange andre af de begreber, der bruges i den uddannelsespolitiske debat, er idéen om en kritisk pædagogik imidlertid opstået i en særlig social og politisk situation, der ikke følger med, når begrebet begynder at cirkulere internationalt. Når et begreb overtages af andre nationale og lokale uddannelsesmiljøer, bliver det promoveret, modsagt, debatteret og fortolket, inden det lidt efter lidt indlejres i disse andre uddannelsestraditioner, som det på forskellig vis farves af. Kritisk pædagogik betyder altså ikke det samme alle steder til hver en tid.

Det har Jan Kampmann redegjort for i en oversigtsartikel om kritisk pædagogik i bl.a. (Vest)Tyskland, USA, Frankrig, England og Danmark. Kampmann viser, at begrebet i en dansk optik på ingen måde dækker over en homogen og entydig pædagogisk retning, men snarere skal ses som en grundlæggende fælles forståelse af, at uddannelse, skole og pædagogik kan bidrage til frigørende, ligheds-skabende og demokratiserende processer:

Uddannelse kan ifølge denne forståelse medvirke til *udvikling af en kritisk bevidsthed og handlekompetence*, der er hensigtsmæssig i forhold til kvalificering af kritikken af de samfundsmæssige omstændigheder og forhåbning om forandringsinitiativer (Kampmann 2012a: 472. Vores fremhævnning).

Idéen om uddannelse som udvikling af en kritisk bevidsthed er indarbejdet i fremmedsprogs-pædagogikken gennem begrebet kritisk kulturbevidsthed, *critical cultural awareness*. Som det vil være *Sprogforums* læsere bekendt, spiller dette begreb en nøglerolle for den gren af feltet, der har søgt at finde svar på, hvad »interkulturel kompetence« egentlig er, hvordan man kan undervise i det, og hvordan man kan evaluere det. Her har ikke mindst Michael Byrams og Karen Risagers arbejde bidraget til at definere, hvilke elementer der indgår i fremmedsprogfagenes kritiske dimension:

Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse (*critical cultural awareness/political education*): evne til at vurdere kulturelle og samfundsmæssige forhold kritisk og på basis af eksplicitte kriterier, praksisformer og produkter fra ens egen kultur og ens eget land og ligeledes praksisformer og produkter fra andre kulturer og lande (Byram 2000: 10).

I undervisningen kan beskæftigelsen med samfundsmæssige spørgsmål i målsprogslandene – som f.eks. demokrati og religionens plads i det offentlige rum – bruges til at kaste lys over hjemlige forhold og få eleverne til at reflektere over egne normer og værdier, som i takt

med at den kritiske kulturbevidsthed udvikles, vil se mindre og mindre naturgivne ud. Elevernes udvikling af en kritisk, spørgende attitude til betydningsfulde samfundsmæssige spørgsmål kan derfor ses som et af målene med kritisk pædagogik i fremmedsprogsundervisningen.

Fra lærerens side kan et kritisk blik rette sig mod læreplaner og lærebøger, hvor man kan se på, om de afspejler særlige ideologier og antagelser om verden (jf. Kampmann 2012a: 471). For sprogfagene vil det – i et interkulturelt perspektiv – være relevant at spørge kritisk til, hvordan styredokumenter og undervisningsmateriale er tilpasset fagenes traditionelt nationale orientering til den allestedsnærværende diskurs om det 21. århundredes globaliserede virkelighed. Det franske sprog går på kryds og tværs af nationale grænser både i og uden for Europa, og derfor kunne man for franskfagets vedkommende spørge til, hvordan og i hvilket omfang undervisningen afspejler det franske sprogområdes mangfoldighed såvel geografisk som politisk, sprogligt og kulturelt. Spørgsmålet rykker ved fagets nationale fundament og peger derfor frem mod en udvidelse i fagsyn og genstandsfelt – f.eks. mod den arabiske verden. En sådan fornyelse var en af ambitionerne for det undervisningsforløb, som vi vil præsentere i det følgende.

Konklusion



- **Officielle medier:**

Før: *censur og iscenesættelse*

Nu: *åbne og kritiske*

- **Uofficielle medier:**

Før: *underminerede, blokeret adgang*

Under: *social og politisk indflydelse*

Nu: *socialt og politisk frirum*

Slide fra elevpræsentation: *Mediernes rolle i den tunesiske revolution*

Demokratibevægelser i fagligt samspil

Det overordnede mål med projektet var udover den sproglige motivation og dimension at bringe aktuelle begivenheder ind i klasse-lokalet på en helt direkte måde, så eleverne gennem engagement i fransk og frankofon kultur dels kunne øge forståelsen for andre kulturer, dels gennem praktisk sproganvendelse kunne erfare betydningen af flersproglige kompetencer.

Ud over disse mere erkendelsesmæssige mål havde projektet også en praktisk-didaktisk dimension. Med afsæt i den aktuelle politiske situation efter det arabiske forår, hvor moderne sociale platforme spillede en stor rolle, var det oplagt i dette projekt også at bruge moderne IT-platforme som You Tube, Facebook, SKYPE og forskellige chatrooms til at aktualisere fremmedsprogsundervisningen og bringe eleverne i direkte dialog med arabiske unge *på fransk*. Det var således et velkendt medie, der gav dem mulighed for direkte og autentisk sprogproduktion om demokratiske emner som civile og politiske rettigheder, ligestilling mellem kønnene, mediernes rolle og forholdet mellem politik og religion.

Det var ikke helt enkelt at etablere kontakt til de arabiske partnerskoler, men efter to danske underviseres forberedende besøg i Tunis i september/oktober kom der for alvor gang i udvekslingen og i kommunikationen på fransk på Facebook. Eleverne styrede i høj grad selv nyhedsstrømmen i forbindelse med udvekslingsrejsen, idet både danske og arabiske unge var hurtigere på tasterne end lærere og ledelser på deres respektive gymnasier.

Som forberedelse til mødet med den anderledes kultur blev der arbejdet med tekstuddrag fra Iben Jensens fremstilling af det komplekse kulturbegreb og Rune Lykkebergs bog om de muligheder og problemer, der er forbundet med at leve i et demokrati⁴. Eleverne fik forelæsninger om Tunesien og Libanon ved en tunesisk gæstelærer Sihem Danielsen og Jørgen Bæk Simonsen, professor med speciale i den islamiske verdens historie og kultur. På dette grundlag blev der udarbejdet spørgeskemaer på fransk, som blev udfyldt af tuneserne over nettet og brugt som empiri i samfundsfag i AT-projektet.

I franskdelen læste eleverne Tahar Ben Jellouns korte fiktionstekst *Par le feu* (Gallimard, 2011), der er meget velegnet til franskundervisningen. Syntaksen er enkel, og højaktuelle temaer fremstilles på en måde, der ikke forudsætter de store forkundskaber. Selv svage elever blev fanget ind af beretningen om den tunesiske arbejdsløse bachelor, der måtte sælge grøntsager for at forsørge sig selv og familien, og som til sidst vælger at sætte ild til sig selv, da politiet – som

han ikke vil betale korruptionspenge til – konfiskerer hans grøntvogn. Han begår selvmord, fordi skammen over ikke at kunne forsørge familien er for stor og smertefuld.

Hvad kom der så ud af projektet? Besøget hos tuneserne var en utrolig øjenåbner, og eleverne var himmelfaldne over, at man kan være så fattige og dog så gæstfrie. Ingen havde varmt vand. Man vaskede hår i toiletet med en vandslange. Eleverne har set et samfund, hvor religion betyder meget, men også mødt grupper, som kæmper for et sekulært samfund. De har lært, at ordet *liberté* tolkes forskelligt af forskellige grupper, og at disse meningsforskelle på mange måder blokerer vejen mod demokrati.

Igennem hele forløbet har eleverne måttet forholde sig til andres forståelse af verden – af normer for levestandard og sociale omgangsformer. Eleverne oplevede, at det var svært at forklare tuneserne om det danske samfund, vores sociale system, SU, det danske demokrati, uden at det for tuneserne lød helt uvirkeligt. Det lykkedes vist heller aldrig helt at få tuneserne til at forstå, at det hele finansieres via skat.

I forhold til sprogproduktionen skete der det for underviserne helt uventede, at eleverne helt af sig selv skrev fransk i deres fritid! De skrev med de arabiske unge om alle mulige emner, og fordi situationen i de arabiske lande hele tiden udviklede sig, var de danske elever meget nysgerrige efter at høre de arabiske unges syn på begivenhederne. Det har været utroligt motiverende og en helt ny oplevelse at se eleverne bruge fransk som globalt kommunikationsmiddel på samme måde, som de bruger engelsk, dog selvfølgelig stadig ikke på samme sproglige niveau.

Den politiske aktualitet og dermed sagens alvor har været en medvirkende årsag til at gøre kommunikationen nærværende og seriøs. Der var i løbet af projektet et målrettet attentat med dødelig udgang på en politiker i både Tunesien og Libanon, og i hjemlig sammenhæng oplevede de danske gymnasieelever et attentatforsøg på den islamkritiske debattør Lars Hedegaard.

Projektet har i høj grad bidraget til at udvikle elevernes kulturelle selvrefleksion, fordi de først i den digitale dialog, siden i det konkrete møde med de arabiske unge, har set sig selv med de andres øjne (Byram 2000).

Erfaringen har sat følelser og undren i gang, og det franske sprog er blevet nærværende og aktuelt for de unge. Arabiske tekster oversættes ofte kun til fransk, ikke altid til engelsk, og dermed er fransk blevet en vigtig indgang til den arabiske verden.

Åbne spørgsmål



1. **Ældres** reaktion på sociale medier?
2. **Censur** i dag?
3. **Tiltro** til officielle medier?
4. **Korruption** i fremtiden?
5. **Bevidsthed** i befolkningen?
6. **Arbejdsforhold** for journalister?

Slide fra elevpræsentation: *Mediernes rolle i den tunesiske revolution*

Kritisk pædagogik og det kommunikative sprogsyn

Vi har i det foregående forsøgt at vise, hvordan Sankt Annæs projekt giver grundlag for at fremme en kritisk kulturel bevidsthed hos franskeleverne. Det er imidlertid vigtigt at understrege – som det også fremhæves i indledningen til en antologi om *Critical Pedagogies and Language Learning* – at sådanne bestræbelser forudsætter et særligt sprogsyn:

From this perspective, language is not simply a means of expression or communication; rather, it is a perspective that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future (Norton & Toohey 2004: 1).

En kritisk pædagogik må altså arbejde i et perspektiv, der ud over at se sproget som redskab til kommunikation også ser det som middel til refleksion, nye indsigter og erkendelser. Vil der blive plads til det i fremtidens danske gymnasium, hvor kompetencebeskrivelser og læringsmål lægger sig stadigt tættere op ad den fælles europæiske referenceramme for sprog (CEFR)? Referencerammens grundlæggende sprogsyn er det kommunikative, hvor sprog opfattes som handling i kontekst, og i det perspektiv bliver sprogbrugerens evne til at handle strategisk i en given situation helt central i undervis-

ningssituationen, der dermed bliver primært output-orienteret (jf. Risager 2004: 24). Referencerammen har været kritisk diskuteret i et tidligere nummer af *Sprogforum*, hvor det blev påpeget, at den æstetiske dimension af sprogundervisningen er helt fraværende, og at referencerammen derfor mangler blik for »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.« (Schmenk 2004: 30).

Man kan mene, at kritikken rammer skævt i forhold til gymnasiets læreplaner, hvor den '(inter)kulturelle' dimension i dag har relativt stor vægt. Hvis man imidlertid ser lidt nærmere på planerne, bliver det klart, at de didaktiske principper primært drejer sig om sprogbrug og redskaber til at opretholde kommunikation (Andersen & Verstraete-Hansen 2014: 225-226). Selvfølgelig må det kommunikative stå centralt, når vi har med et sprogfag at gøre. Men i betragtning af det (inter)kulturelles – den kritiske kulturbevidstheds – plads i kernestoffet, ville det måske være konstruktivt for både lærere og elever, hvis fagets kulturdimension blev tydeliggjort i nogle kulturdidaktiske principper. Det betyder ikke en svækkelse af et fortsat »fokus på sprog«, der også indebærer viden om forskelle i sprogbrug i forskellige sociokulturelle kontekster (Lund 2009: 120 ff.).

I Sankt Annæs projekt blev fransk indgangen til den arabiske verden, og arbejdet med sproglig form banede vejen for en forståelse af det franske sprogområdes kulturelle mangfoldighed og af de mange situationer, hvor det franske sprog har eksistens fjernt fra franske nationale, kulturelle fænomener. Sådanne – med Karen Risagers ord – »divergente« situationer, der problematiserer identiteten mellem sprog og kultur (Risager 2009: 137) har således vist sig velegnede til at fremme såvel en kritisk kulturel bevidsthed hos eleverne som en mere overordnet refleksion over fagsynets mere eller mindre nationale orientering.

Projektets efterliv

- Projektet resulterede i oprettelsen af organisationen *Lycéens sans frontières* og i etableringen af en årligt tilbagevendende Campus i Middelhavsområdet, *Camp d'Azur*.
- I 2014 afholdtes *Camp d'Azur Marseille*, hvor Sankt Annæs og Københavns Åbne Gymnasium mødtes med unge gymnasieelever fra landene omkring Middelhavet – Libanon, Tunesien, Palæstina, Spanien og Frankrig.
- Teksterne fra undervisningen kan ses på emuen http://fou.emu.dk/offentlig_show_projekt.do?id=205101

Noter

1 Almen Studieforberejdelse (AT), som er et af de nye fag i gymnasiet efter reformen i 2005, består af projektuger, hvor alle timer bruges på tværfaglige og tværfakultære projekter med fokus på teori og metode.

2 En mere detaljeret beskrivelse af udviklingsprojektet kan ses på Undervisningsministeriets hjemmeside <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Forsog-og-udvikling/Udviklingsplanens-foerste-fase/Fremmedsprog-i-de-gymnasiale-uddannelser>. En oversigt over de medvirkende gymnasier og de enkelte projekter kan ses på <http://gymnasiesprogprojekt.squarespace.com/>.

3 Der henvises her til diskussioner i afrapporteringen fra 1. runde af projektet: *Slutrapport for netværksanalyse og formidlingsprojekt vedr. fremmedsprogenes profil, faglige identitet og anvendelsesorientering i de gymnasiale uddannelser. Runde 1, 2011-2012*, pp. 36-37. <http://gymnasiesprogprojekt.squarespace.com/slutrappporter/slutrapport-for-runde-1/>

4 Iben Jensen (2005). *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, og Rune Lykkeberg (2012). *Alle har ret – Demokrati som princip og problem*. København: Gyldendal.

Litteratur

Andersen, M.S. & Verstraete-Hansen, L. »Interkulturel kompetence«. I Andersen, H.L., Fernández, S.S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2014). *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur, s. 219-230.

Byram, M. (2000). »Evaluering af interkulturel kompetence«. *Sprogforum*, nr. 18, s. 8-13.

Kampmann, J. (2012a). »Pædagogisk-kritiske og kritisk-pædagogiske traditioner«. I Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red., 2. udg.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 462-478.

Kampmann, J. (2012b). »Paulo Freire«. I Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red., 2. udg.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 784-788.

Lund, K. (2009). »Fokus på sprog«. I Byram, M. et al. (red.). *Sprogfag i Forandring – Pædagogik og Praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 85-126.

Norton, B. & Toohey, K. (eds.). (2004). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, s. 1-17.

Risager, K. (2004). »Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger«. *Sprogforum*, nr. 31, s. 24-27.

Risager, K. (2009). »Sprogkulturer i de sproglige verdensnetværk«. *Utbildning och Demokrati*, vol. 18, nr. 2, s. 127-142.

Schmenk, B. (2004). »Æstetikken marginaliseret? Den fælles europæiske referenceramme og dens sprogpædagogiske implikationer«. *Sprogforum*, nr. 31, s. 28-32.