

Det flersprogede subjekt

Interview med Claire Kramsch

Det følgende er uddrag af et interview med Claire Kramsch, professor i tysk, University of California at Berkeley, om hendes bog *The Multilingual Subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters* (2009). Interviewet er foretaget af Sascha Gerhards (University of California at Davis) og har været bragt i det amerikanske tidsskrift *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* (Gerhards 2012):

G(ERHARDS): Hvad var det der satte dig i gang med at skrive »The Multilingual Subject«?

K(RAMSCH): Der er skrevet meget om følelser og perceptioner og subjektiviteter i tilegnelsen af engelsk som andetsprog, men hos mange af mine kolleger inden for anvendt lingvistik er der en tilbøjelighed til at opfatte fremmedsproglæring som udelukkende et spørgsmål om at lære tørre bøjninger af verber og substantiver, ordforråd og grammatik der ikke har noget med den lærendes emotionelle liv at gøre. Det gælder især lærende for hvem det ikke er en absolut nødvendighed at lære et fremmedsprog.

De er ikke indvandrere som har brug for at lære værtslandets sprog, og der er derfor den fejlagtige opfattelse at det at lære et fremmedsprog i klasseværelset ikke har noget med subjektive reaktioner på sproget at gøre. Jeg ønskede at gå imod den opfattelse.

G: Det fører meget fint videre til mit næste spørgsmål. Kan du med få ord forklare: Hvad er »det flersprogede subjekt«? Hvordan adskiller han eller hun sig fra »fremmedsproglærende« eller »fremmedsprogsbruger«?



CLAIRE KRAMSCH

Professor i tysk, University of California at Berkeley

K: Bogens oprindelige titel var »Subjektivitet i sproglæring«. Det var klart at jeg ønskede at fokusere på de subjektive aspekter af sproglæring. Men forlaget mente at det var lidt for abstrakt. De mente at »The Multilingual Subject« var en meget mere konkret og opmærksomhedsskabende titel.

Men grunden til at jeg kaldte bogen »The Multilingual Subject«, var at henlede læsernes opmærksomhed på at sproglæring både i og uden for klasseværelse ikke alene indvirker på de lærendes kognitive strukturer og deres pragmatiske kompetence, men på alle former for subjektive aspekter – herunder forhold der har med identitet at gøre.

Det gælder især for unge som lærer et fremmedsprog i skolen – og det gælder for de fleste unge i de fleste lande – at de i alderen 12 til 20 år pr. definition søger efter et selv. Derfor kan de ofte i et andet- eller et fremmedsprog få afløb for alle slags drømme og forhåbninger på måder som de ikke får i deres eget sprog.

G: Så du ønskede at introducere det flersprogede subjekt i modsætning til klassiske eller traditionelle opfattelser af den fremmedsprogs-lærende?

K: Ja. Ordet »subjekt« tager jeg fra Julie Kristeva. Subjekt er noget man *bliver*. Man bliver ikke født som et subjekt. Det er sproget der former dig til den du er, og du bliver et subjekt hele livet igennem via kontakten med forskellige symbolsystemer, herunder sprog. Det er grunden til at Kristeva taler om »subjekt i udvikling«. Jeg ønskede at fokusere på subjektivitet og den lærendes identitet ved at sætte »subjekt« ind i titlen.

G: I »The Multilingual Subject« gennemfører du en kritisk undersøgelse af en af de centrale idéer i din bog fra 1993, »Context and Culture in Language Teaching«, nemlig »det interkulturelle tredje rum« (>the intercultural third space«). Hvad var det der førte dig til en gentænkning af den idé, og har du bevæget dig videre end »det tredje rum«?

K: Da jeg i min bog fra 1993 dannede udtrykket »tredje rum«, var jeg direkte inspireret af Homi Bhabhas tredje rum i hans bog »The Location of Culture«. Jeg var ikke klar over at der næsten på samme tid var mange mennesker inden for uddannelsesverdenen der skrev om det tredje rum eller det tredje sted. Det var folk som Alex Kostogriz der brugte udtrykket det tredje rum i forbindelse med indvandrere, især i USA og især latinamerikanere og spansktalende som befandt sig i det tredje rum mellem den dominerende majoritetskultur og minoritetskulturen.

Men de brugte det tredje rum eller det tredje sted på en temmelig statisk måde. Jeg ønskede at skille mig ud fra den måde uddannelsesforskerne brugte det tredje sted på, for jeg følte at man i fremmed-

sprogsundervisning ikke nødvendigvis har med minoriteter eller immigranter at gøre. Jeg ønskede at komme væk fra det.

Det er dog mest fordi jeg siden 1993 har læst om mange økologiske perspektiver på sproglæring og sprogundervisning, om kompleksitetsteori, om postmoderne opfattelser af sprogtilegnelse – jeg er herigennem blevet påvirket af den opfattelse at sted ikke er et produkt, men en proces. Jeg har derfor villet finde et udtryk som er mindre statisk end det tredje sted, for på den måde at indlejre en postmoderne opfattelse af tilegnelsesprocessen.

Det har ført mig til en forståelse af symbolsk kompetence som jeg syntes blev bekræftet af data som min studerende, Ann White-side, samlede i The Mission District i San Francisco. Gennem observationer af flersprogede som legede med deres forskellige sprog i hverdagen, kunne jeg se at det ikke så meget drejer sig om et sted som om en kompetence af symbolsk karakter. Det var kapaciteter eller processer som folk brugte til at positionere sig selv socialt, kulturelt og emotionelt som subjekter i samtaler osv.

Så jeg havde brug for et begreb der var mere fleksibelt og mere flydende end begrebet »sted«.

Det fortællende selv og den æstetiske dimension i undervisningen

- G: I diskussionen af »the narrational self« (det fortællende selv) i bogens andet kapitel skriver du at SLA (Second Language Acquisition)-teori først og fremmest har fokuseret på »knowing that« og »knowing how to«, men du antyder at »private erindringer og forestillinger i sproglæring: at erindre hvordan og at forestille sig »hvad nu hvis?« (fremtidige scenarier for handling)« er fraværende i SLA-teori. I forlængelse af det: er dette »fortællende selv« fraværende i klasserummet?

Jeg kan godt lide det spørgsmål. Det er selvfølgelig ikke sådan at kommunikativ sprogundervisning ikke altid har anvendt fortællinger, og faktisk er det at fortælle en af færdighederne på ACTFL-skalaen¹. Det er en færdighed man bruger til at få folk til at tale. Men det har været anvendt inden for en ramme af informationsudveksling. Man fortæller, hvilket vil sige at man rapporterer om begivenheder der finder sted, men man bruger ikke fortællingen på måder som giver de studerende mulighed for at udtrykke deres erindringer og forhåbninger. Man bruger med andre ord igen kun sproget til at udveksle eller viderebringe informationer, ikke til at lege med forskellige scenarier eller huske forskellige muligheder – det som jeg kalder læringens æstetiske dimensioner.

g: Hvordan kan sproglærerne – især de der underviser på begynder-niveau – integrere den fysiske, subjektive oplevelse ved sproglæring i klasseværelsesaktiviteterne? Jeg tænker især på lærere der underviser i et sprog som ikke er deres modersmål. De har jo ikke nødvendigvis den erindringsbaggrund, den kulturelle baggrund eller det forestillingspotentiale der skal til for virkelig at forestille sig »hvad nu hvis?«

k: Det er her hvor min tilgang adskiller sig fra de mange tilgange der har slået til lyd for at bruge følelser, emotioner og endog psykoterapeutisk diskurs i klasserummet. Der er masser af tilgange til sproglæring som har foreslået at man udnytter den fysiske oplevelse og erfaring ved at lære et sprog.

Total Physical Response, Den direkte metode, »Community Language Learning«, Suggestopædi. I 60'erne og 70'erne var der forskellige tilgange til sprog som inddrog det subjektive selv. Men det blev aldrig udnyttet til virkelig at inddrage af den lærendes personlige erindringer, forestillinger om fremtiden og fantasier.

Og de udviklede aldrig en æstetisk dimension. Grunden til at de aldrig udviklede en æstetisk dimension, er at de ikke fokuserede på sproget og på ordenes indvirkning på sanserne. Og det er her den ikke-modersmålstalende har en særlig fordel. Den modersmålstalende bruger disse ord hver dag; man bliver immun over for dem med mindre man er digter eller litteraturstuderende.

For den almindelige modersmålstalende er sproget en del af møblementet. Men for den ikke-modersmålstalende har ordene en friskhed som man kan drage fordel af. I stedet for at spørge de lærende »Hvordan siger man dette eller hint?«, hvorfor så ikke spørge dem »Hvad er dit yndlingsord?« eller »Hvilken farve har det ord?«

Jeg har for eksempel aldrig hørt en lærer sige: »Hvilken farve har ordet »haberdashery« (herreekviperingsforretning)?« Den franske digter Arthur Rimbaud havde denne synæstetiske tilgang til sprog, og jeg er sikker på at adskillige af vores elever i klasseværelset er i stand til at se vokaler og ord i forskellige farver. Tag Nabokov som eksempel: Nabokov er fuld af ordfarver og ordformer.

Hvorfor ikke drage fordel af det? Det vil få sprogets æstetiske aspekter frem. Jeg har et eksempel på hvordan en modersmålstalende aldrig ville tale: En af vores tyske studerende følte at det tyske ord »Streß« er sammenfiltret og meget mere stressende end det engelske ord »stress« fordi det indeholder bogstavet »ß«. Det er jo fascinerende.

g: Det var så med hensyn til læreren. Hvad med den lærende? Ikke alle har haft en subjektiv erfaring med at lære sprog når de for første gang

kommer til begynderundervisning. I deres evalueringer er mine studerende tilbøjelige til at understrege at jeg hjalp dem med at forbinde målsprogets kultur – i dette tilfælde tysk – men det skete ved at jeg delte mine egne erfaringer som flersproget subjekt med dem.

Hvor vigtigt er det at man har en mediator der kan formidle vej til en identificering med målsproget og målsprogskulturen? Kan/bør læreren dele sine egne erindringer med eleverne?

- K: Man bør afgjort dele ud af sin viden om kulturen. Men det er endnu vigtigere at man deler ud af sin kærlighed til kulturen. Ens kærlighed – fordi den er ens egen, eller fordi man nærer så varme følelser over for det sprog og den kultur at man kan undervise i det – nogle gange i tyve, tredive, fyrre år. Alt hvad der får lærerens lidenskab til at skinne igennem, er absolut uvurderligt.

Det er det som for den studerende forbinder selvet med »den anden«. Og det er det som jeg selv finder i tysk. Der er sjældent nogen tysklærere der siger: Hvor er det dog et smukt sprog. De siger: Det er Volkswagens og BMWs sprog, men jeg hører sjældent mine kolleger sige: Det er smukt.

Før jeg lærte tysk, havde jeg aldrig været udsat for et rytmisk sprog »mit Hebung og Senkung« (med opgange og nedgange). På fransk havde jeg kun haft aleksandrinske vers, hvor vi talte antallet af stavelser, men pludselig stødte jeg på tysk digtning og dens rytme. Den er så fin at synge, den er så fin at recitere, den har den her rytme som er fuldstændig uimodståelig.

Det virtuelle selv

- G: Nu til et helt andet emne: I det kapitel der hedder »The virtual self«, udforsker du de lærendes subjektivitet i forbindelse med elektronisk kommunikation. Du beskriver hvordan de sproglærendes forhold til tid, rum, andre talende og til sig selv er kvalitativt anderledes i forbindelse med digitale medier sammenlignet med konventionel ansigt-til-ansigt kommunikation.

Ser du digital kommunikation som fuldstændig anderledes end ansigt-til-ansigt kommunikation, eller har der været en udviskning af grænserne mellem de to? Og hvilke implikationer har det for sprogundervisning i almindelighed og for tyskundervisning i særdeleshed?

- K: Det digitale medium er helt anderledes end ansigt-til-ansigt kommunikation. Hvis mediet er budskabet, befinder vi os allerede i en helt anden konfiguration og i et helt anderledes miljø. Det som jeg finder interessant, er at flere og flere af vores studerende udvisker grænserne mellem de to medier.

De chatter ansigt-til-ansigt på samme måde som de chatter på Facebook. For mig at se har mediet ændret selve betydningen af kommunikation. Den kommunikative tilgang havde som sit formål at man skulle indgå i dialog med den fremmede »Anden« for at finde ud af hvad denne fremmede »Anden« tænkte, hvad hans eller hendes syn var på verden, og for at forstå den »Anden«.

Men man chatter ikke på Facebook for virkelig at forstå den »Anden«. Det er som en monolog-dialog. Man poster ting, man svarer på ting, men man er ikke dybt optaget af at forstå den »Andens« verdensbillede. Man bekymrer sig kun om at udveksle kommentarer, og det er jeg bekymret for. Hvad er det vi lærer vores elever? At blive gode til at kommunikere på internettet?

Eller når de for eksempel på et tidspunkt tager til Tyskland, er det så for at indgå i ansigt-til-ansigt kommunikation ikke bare med brugere af internettet, men måske også med bedstemødre og bedstefædre som ikke har internet, og som har en helt anden kommunikationsstil? Det er jeg optaget af. Og hvad angår grænser: Jeg går altid ind for grænser.

Jeg kan ikke understrege det kraftigt nok – vi kan ikke være kreative uden grænser. Samtidig med at jeg byder enhver kommunikationsform som sætter os i forbindelse med udenlandske sprogbrugere velkommen, så kan jeg godt lide tanken om at det fremmede ikke er selvet, den Anden ikke er selvet, og at vi bør fokusere på og diskutere disse grænser. Vi bør ikke fjerne dem, for så ved man ikke hvad der er selvet, og hvad der er den »Anden«.

Glæden som nøglen til læring

Hen mod slutningen af »The Multilingual Subject« tager du fat på emnet »glæde« (pleasure) i forbindelse med sproglæring og sprogundervisning. Du skriver: »pleasure is not an expendable luxury, or a random by-product of the language-learning experience. It is the crucial experience of the gap between form and meaning, between signifier and signified that ... is essential to the formulation of the multilingual subject.« (»Glæde er ikke en overflødig luksus eller et tilfældigt biprodukt ved ens oplevelser med sproglæring. Det er oplevelsen af glæde over spændvidden mellem form og betydning, mellem udtryk og indhold ... der er altafgørende for dannelsen af det flersprogede subjekt.«)

Du skelner også mellem »pleasure« (glæde) og almindelig »fun« (sjov). Kan du sige hvordan du forestiller dig glæden kommer ind i den daglige sprogundervisning? Hvorfor er glæden så vigtig?

K: Glæden er ikke kommet ind i Second Language Acquisition's ordforråd. Det er ikke almindeligvis et ord man bruger, for det meste af SLA-forskningen har ikke taget de sanselige, materielle aspekter af sproglæring i betragtning. Folk bruger almindeligvis ordet »motivation«. For mig er motivation et instrumentelt begreb; det er noget der bevæger os i en bestemt retning.

Glæden er grundlæggende forbundet med ens sanser og med ens følelse af velvære og lykke. Og det er grunden til at jeg foretrækker ordet »glæde« frem for »motivation«. Jeg gik til russisk hos en af mine kolleger på MIT (Massachusetts Institute of Technology), Margaret Freeman, som inspirerede mig meget da hun gav os som opgave at lære et russisk digt udenad.

Som optakt til det gik hun rundt i klasseværelset og spurgte hver enkelt: Hvilken slags digte kan du godt lide? Det var der aldrig nogen der havde spurgt mig om før. Hvilken slags digte kan jeg godt lide? Dem du gerne vil have jeg skal kunne. Jeg var aldrig blevet spurgt om hvilke digte jeg kunne lide og ikke lide. Og så spurgte hun: »Kan du lide ironiske digte, lyriske digte, romantiske digte, moderne digte?«

Hun tvang mig til at sige hvilken slags digte jeg godt kunne lide, og så uddelte hun digte som vi hver især bedst kunne lide. Jeg har aldrig glemt det – det var første gang nogen havde spurgt mig om hvad jeg godt kunne lide. Det digt som jeg lærte udenad, var ikke særlig dybsindigt – det var et kærlighedsdigt af Pushkin – men fordi det var på russisk, rørte det mig dybt.

Jeg blev forelsket i det digt selvom det var et ret enkelt digt. Siden da har jeg på mine tyskkurser givet mine studerende korte digte som opgave, f.eks. Heines »Du bist wie eine Blume so hold und schön und rein« (»Du er som en blomst så yndig og skøn og ren«). For nogle modersmålstalende er dette digt ret trivielt. Men for en lærende er det absolut ikke trivielt. Det er virkelig udtryk for datidens stemning, og det er i stand til at udløse følelser som er ikke-trivielle.

G: Glæden er nøglen ...

K: Glæden er nøglen!

G: Hvad skal vi undervise i i sprogundervisningen? Har du nogen idéer til hvordan din bog »The Multilingual Subject« kan bruges direkte i udviklingen af undervisningsmaterialer? Hvordan vil sådanne materialer se ud? Hvordan ville du råde sprog lærere til at skabe en forbindelse mellem dine analyser og udviklingen af lære- og undervisningsplaner?

K: Jeg tror ikke at »The Multilingual Subject« er en opskrift for alle former for nye materialer, og bestemt ikke for lærebøger. Jeg mener at de eksisterende lærebøger og de eksisterende materialer er fine, men de kræver en anden tilgang. Det jeg gerne vil have, er at lærerne sætter sig selv på spil, at de anerkender at de elsker et bestemt digt, og at det er grunden til at de tager det op i undervisningen, eller ikke tager det op – for man kan elske et digt så meget at man ikke ønsker at bruge det i undervisningen.

Jeg siger altid: Lad være med at undervise i noget som du ikke føler stærkt for – om du nu elsker eller hader det. Alt for ofte føler lærere at de skal være professionelle og ikke behøver at stå frem som sig selv. Jeg går for eksempel ind for at eleverne skal lære digte udenad. Mange lærere gør det allerede. De får endda nogle gange eleverne til at stå op og recitere det. Men de gør det kun én gang. Jeg synes det er værdifuldt at recitere det samme digt mange gange. Alle ved at glæden ved et stykke musik eller et digt, er at høre det igen. Den anden læsning eller den anden recitation forøger glæden. Bed en elev om at recitere et digt for en anden elev, og så skal denne elev recitere det videre til den næste elev. Hver gang man har en ny samtalepartner, giver det en ny glæde fordi man får en ny respons.

Jeg anbefaler også at man giver de lærende ting som de skal genlæse. De vil opdage ting som de ikke har opdaget første gang.

G: Der skal være glæde hos den lærende og hos læreren.

K: Netop.

G: Vi har talt en del om kulturelle implikationer i sproglæring. I kapitlet »Teaching the multicultural subject« stiller du spørgsmålet om kritiske refleksioner i klasseværelset skal foregå på modersmålet (L1) eller på andet-/fremmedsproget (L2). Kunne du sige lidt mere om hvad du mener om det?

K: Det spørgsmål bliver altid stillet sådan som du formulerer det. Skal disse diskussioner foregå på L1 eller L2? Der er mange andre muligheder. I Europa holder jeg for eksempel oplæg hvor jeg taler på fransk, men jeg viser mine slides på engelsk. Eller jeg taler tysk, og jeg viser mine slides på fransk – sådan som det er normalt at gøre i Europa.

Hvorfor kan tysklæreren ikke tale tysk i tyskundervisningen for at holde gang i det tyske sprogbad, men så skrive noter og oversættelser på engelsk på tavlen? Man behøver ikke høre engelsk i klasseværelset – det bryder ikke rytmen. Men læreren kan drage nytte af forskellige sammenstillinger af engelsk og tysk eller andre sprog som er til stede i klasseværelset hvis læreren kender disse sprog.

Jeg er ude efter måder at gøre klasseværelset mere flersproget på, alt imens jeg underviser de studerende i standardtysk. Man skal åbne for mulighederne. Jeg forstår ikke hvorfor vi ikke er mere fleksible. Og jeg tror vi gør vores faglighed en bjørnetjeneste hvis vi fjerner oversættelse.

Jeg mener der er gode grunde til at genindføre oversættelse – ikke i første og andet semester; men senest i fjerde semester kan man arbejde med litterære oversættelser; det vil kaste lys over mange ting, og det er en nyttig og udbytterig aktivitet.

Interviewet er forkortet og oversat af temagruppen

Note

1 ACTFL-skalaen, som er udviklet af the American Council on the Teaching of Foreign Languages, er en skala til måling af sprogfærdighed i fremmedsprogene. Yderligere information på www.actfl.org

Litteratur

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Gerhards, S. (2012). Im Gespräch: An Interview with Claire Kramersch on the »Multilingual Subject«. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 45 (1), 74-82.

Kramersch, Cl. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, Cl. (2009). *The Multilingual Subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.

-
- » 1. Learning Danish is like getting a new set of ears
– when they start working it becomes easy all of a sudden.
2. Speaking Danish is like being the stupid person who tries, while getting English answers all of the time ...
- 2a. Speaking Danish is like great fun – once it works :-)
3. Writing in Danish is (like) google translate hell.
- 3a. Writing in Danish is like walking on language eggs for years.«
(Antje)
-