

Læring, tab, drømme

Identitetsdannelse gennem sprogselvbiografier

Hensigten med denne artikel er at præsentere og analysere nogle selvbiografier om sprog der blev skrevet af 17 udenlandske studerende på Uppsala Universitet i forårssemestret 2011. I analysen bliver der fokuseret på indholdet i det de har skrevet, men den narrative dimension i teksterne vil også blive inddraget. Artiklen bygger på resultaterne af en undersøgelse der blev iværksat inden for rammerne af KALECO (Kaléidoscope – langues en couleurs¹), et projekt der blev finansieret af Europakommissionen i 2008-2012.

Sprogselvbiografi: definition og problematisering

Arbejdet med og forskningen i sprogselvbiografier er delvis inspireret af *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering* (2008). Den Europæiske Sprogportfolio, som er blevet udviklet i overensstemmelse med indholdet i referencerammen, er et uddannelsesmæssigt værktøj der skal hjælpe studerende til at blive opmærksomme på deres egen sproglæring og sprogudvikling. Den består af tre dele: Sprogpasset, Sprogbiografien og et Dossier.

Sprogbiografien (<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/ELP—biography—EN.asp> 01-04-2013) indeholder tjeklister som giver læreren en idé om hvor den studerende er i sin sproglæring, og hvad hun/han har brug for at videreudvikle. Man kunne dog sige at det er en begrænsning at interkulturel kompetence i Sprogbiografien behandles adskilt fra kommunikative færdigheder, og at vægten ligger på evaluering og selvevaluering som et redskab til



VÉRONIQUE SIMON

Universitetslektor

Fortbildningsavdelingen för skolans

internationalisering, Uppsala Universitet

Veronique.simon@fba.uu.se

at opnå fremskridt og opstille nye mål. Konstruktion af Selvet gennem sprogtilegnelsen eller mødet med andre sprog er mere eller mindre udeladt. Der bliver heller ikke lagt meget vægt på den emotionelle dimension af sproglæringen.

Udviklingen af en sprog-*selvbiografi* som et redskab til at styrke sproglig opmærksomhed og dermed lette sproglæringen er inspireret af studier af Sprogportfolioen der er udført inden for de sidste to årtier, men i sprogselvbiografien er den evalueringskomponent der er indeholdt i Sprogportfolioen, imidlertid udeladt. I stedet bliver den narrative dimension fremhævet, hvilket gør det muligt for Selvet at træde frem gennem den lærendes erfaringer og møder med andre sprog, og ikke kun gennem de sproglige kompetencer. Det drejer sig om tilegnelsen af de sprog den lærende møder, ikke så meget i form af sproglige objekter, men som en del af konstruktionen af Selvet.

På linje med Philippe Lejeune går jeg ud fra at en selvbiografi bredt kan defineres som: »en retrospektiv beretning som en konkret person giver af sin egen tilværelse med vægten lagt på sit individuelle liv, især historien om sin personlighed« (Lejeune 1996 (1975):14). I betragtning af den tætte forbindelse mellem sprog og liv giver begrebet *sprogselvbiografi* den skrivende mulighed for at udtrykke sig selv med større frihed om ting som er intimt forbundet med hans/hendes liv og personlighed. Selvbiografi kan betragtes som en udtryksform snarere end som en litterær *genre*, selv om nogle af produkterne i deres opbygning og brug af billedlige udtryk har en tendens til at være ret litterære. Desuden er nogle af de redskaber der bliver brugt i denne analyse, redskaber som ofte anvendes i en analyse af litterære værker.

Korpus og metode

De 17 studerende som alle tilbragte nogle få måneder i Sverige og deltog i et kursus hvor der blev undervist på engelsk, »The Classroom – A Social and Cultural Meeting Place«, fik en introduktion til hvordan man skriver sprogselvbiografier.

De studerende kom fra en lang række lande: Østrig, Cameroun, Tjekkiet, Frankrig, Japan, Spanien osv. Før de skrev deres sprogselvbiografier, deltog de i undervisning om sprogtilegnelse, tosprogethed og integration, hvilket betød at de i nogen grad var blevet opmærksomme på nogle dimensioner af sprogtilegnelse. Det er derfor ikke så overraskende at nogle mere generelle temaer i sprogselvbiografierne afspejler diskussionerne i undervisningen.

De studerende fik følgende tekst:

»En *sprogselvbiografi* er en beretning i hvilken ejeren af biografien inddrager og formulerer sine erfaringer med at lære og bruge andet-/fremmedsprog og med at møde andre kulturer. Det oprindelige sprog (førstesproget) indgår naturligvis i beretningen.«

De studerende blev bedt om at skrive mellem én og fire sider derhjemme. De havde 10 dage til at gøre det i. Alle skrev på engelsk, hvilket – med én undtagelse – ikke var deres førstesprog. Der er ikke blevet ændret på sproget i citaterne da vi i projektet er opmærksomme på at når man skriver på et andet sprog end ens førstesprog, kan det have en virkning på narrativerne og forårsage »tværspørglig sammenblanding« (»cross-linguistic confound«), ligesom »omfattende forskning nu viser at sprogene adskiller sig fra hinanden med hensyn til hvordan deres særlige morfologiske, leksikalske og syntaktiske konventioner former detaljerne i narrativer« (Durazo-Arvizu & Schrauf 2006:292).

Jeg har her valgt at analysere sprogselvbiografierne ud fra nogle få temaer, hovedsageligt narrativer og de forskellige veje sproglæringen har bevæget sig ad.

Narrativanalyse

Til trods for deres ringe omfang – mellem to og fire A4-sider – demonstrerer sprogselvbiografierne at de studerende har tilegnet sig en måde at skrive på som er typisk for selvbiografien som genre. To af de studerende valgte at give deres tekst en »rigtig« titel: »My language autobiography – The story of a passive bilingual«, og »Being a French guy (Language autobiographie)«. Seks studerende valgte at kalde deres tekst »My language autobiography«, én »Autography of my languages« og otte »Language autobiography«.

Vores »passive bilingual« (R) fortæller at hun er vokset op som tosproget (slovakisk og tysk) indtil hun begyndte at gå i børnehaven hvor tysk tog over, delvis fordi de andre børn drillede hende når hun talte slovakisk. R forklarer hvordan hun endda begyndte at udvikle hvad hendes familie kaldte en ungarsk – ikke tysk – accent når hun talte slovakisk. Det var som om hun ubevidst forsøgte at skabe en form for personlig sproglig identitet for at undgå kampen mellem sine sprog (hendes mor blev meget skuffet da hun holdt op med at svare hende på slovakisk). Det billedsprog R bruger i sin tekst til at beskrive sin vej gennem sprogene, refererer ofte til kamp: »not easy«, »very hard«, »I was shocked and hurt«; nogle lærere bliver beskrevet som »a real bitch« eller som en »total bitch«. Lad os uden at gå i yderligere detaljer citere den sidste sætning: »I think I like lear-

ning languages after all, when they are not combined with hate and fear«. Gennem hele sit narrativ forbinder R konsekvent sproglæring med følelser.

Den franske studerende (J) fortæller også at han voksede op i en tosproget familie, men i hans tilfælde var det kun folk der var »born before [him]« der talte både fransk og elsassisk, et sprog som J beskriver som et »mix between German and French«. J understreger at selvom han ikke forstår sin families dialekt, føler han sig knyttet til den og savner noget af den kontakt han kunne have haft med f.eks. sin bedstefar, som kun taler elsassisk. Som i størstedelen af sprogselvbiografierne bliver forholdet på tværs af generationerne taget op. Der bliver sat navn på følelserne: kærlighed, had, stolthed. J som droppede sit første fremmedsprog, tysk, i skolen fordi »when you are a teenager, learning German is not »cool« anymore«, taler nu ganske godt engelsk, men opfatter ikke sig selv som tosproget. På den anden side sætter han pris på sine færdigheder på sit modersmål sammenlignet med andre sprog fordi det har betydning for hvem han er: »French guy«, som han skriver i overskriften. Det er en identitet der passer perfekt til hans fornavn, som det understreges i indledningen til hans tekst: »My name is J (one of the most Frenchy names ever) B[...]«. Det sidste navn er typisk elsassisk; man kan sige at det »franske« fornavn afspejler J's egen identitet i modsætning til det sidste navn der tydeligt refererer til hans rødder, men som han opfatter som noget uden for sig selv selvom han synes at have meget gode relationer til sin familie.

Åbninger

De studerende bruger forskellige slags åbninger i deres tekster. Nogle af dem befinder sig på et metaniveau, og bidrager på en mere eller mindre sofistikeret måde til en diskurs om sprog med brug af citater uden at det altid er gjort klart hvorfra de stammer:

Given that autobiographical memories are more sensorially complex, temporally drawn out, and narratively structured and given that personal experiences are intimately linked to cultural context, the role that language plays must be integral.

Nogle studerende giver deres åbninger et mere personligt præg: »This is a very interesting topic to write about«, »Language, a really important topic as I realized the last few months«, »I have always loved languages«, »Learning a language was, is and will always be a really interesting process for me«. Og nogle studerende vælger at være endnu mere personlige: »I'm Enza, I'm 22 years old and I'm Italian«, »Hi, my name is Nathalie L [...], I am coming from

Germany«. I nogle få tilfælde bliver sprog lige efter eller endog før fødslen introduceret: »When I was born, I was just crying to tell everybody, that I am here«, »Since I was in my mother's womb I've heard only my native language – Czech language«.

Størstedelen af de studerende starter deres tekster *in medias res* og skriver om deres sprog: »I was raised bilingual«, »I speak, I would say, Japanese, English, and a slight of Chinese, Spanish, French and Bisaya, which is a local language of Filipino«, »As far as I remember the first foreign language which I started to learn was English«, »I am 21 years old and I have learned 9 languages so far«.

Følelser og identitet

Aneta Pavlenko er en af de forskere der har studeret den tætte forbindelse mellem sproglæring og følelser. Hun understreger også hvordan sprogskifte influerer følelsesmæssigt på sprogproduktionen (Pavlenko 2006).

En fransk studerende bekræfter sin stolthed over at være fransk, selvom han må vise sin »franskhed« gennem en mangelfuld brug af engelsk: »Sometimes I get enoying to here that French people have a strong accent, that French people don't speak English in France and so one. Of course I think that's right but it is understandable. I'm proud of my language as the English speaker is«.

Flere af vores studerende beskriver hvordan de ved at skrive deres sprogselvbiografi blev gjort bevidste om at det officielle sprog i landet ikke var deres førstesprog. Nogle tilskriver deres andetsprog eller deres dialekt en meget stor betydning for deres identitet. En studerende fra Østrig skriver: »If I would have to make an order I would consider »Wälderisch« as my first and »German« my second language«. En anden tysk studerende undrer sig over at hendes forældre der kommer fra forskellige dele af landet, kunne blive forelskede og kommunikere med hinanden i betragtning af at deres dialekter er så forskellige.

De mest følelsesbetonede dele er dem der handler om overførselen af sprog fra forældre eller slægtninge. Der er en meget stor taknemmelighed over for de personer der opfattes som dem der gav dem det første sprog, samtidig med at der også er en vis fortrydelse over ikke at være i stand til at føre familiens sproglige arv videre: »I think I miss a part of the relation that I could have with my family, with my great grandfather who speak only alsacien for example«. I nogle tilfælde nævnes forældre som nogle der har blandet sig i valget af andetsprog: »I guess, that was my dad decision to start second

foreign language [German], because I still had my private English teacher so why not? I remember my disagreement«.

Man kunne argumentere for at de utilslørede følelser der kommer til udtryk i teksterne, er lige så meget relateret til genkaldelsen af ens liv gennem den selvbiografiske genre som gennem selve sproglæringsprocessen.

Sproglæring i uformelle og formelle sammenhænge

I mange af sprogselvbiografierne understreger de studerende forskellen mellem at lære et sprog i uformelle – eller naturlige – kontekster og i en formel (skole-)kontekst når de taler om deres første sprog: »When I started Primary school was the first moment when the language learning become formal and I also learned to read and write during the first and the second year (I was 7 years old)«. En anden studerende beskriver den samme slags næsten dikotomiske udvikling:

»Since I was born all my environment is an Spanish one, my family spoke with me since I born, with the years I started to learn firstly some sounds, then some words and finally I started to make sentences only with the knowledge of my family gave me. When I started school, teachers taught me different aspects of the language most focus on grammar rules. In this way and through making mistakes I could learn my mother tongue language«.

De studerende er for det meste taknemmelige over for dem der hjalp dem med at tilegne sig et sprog på hvad de opfatter som en »naturlig måde«. Der er dog nogle beklagelser over forældre eller andre familiemedlemmer der af forskellige grunde afslog at tale med dem på deres eget modersmål, eller i nogle tilfælde en dialekt, f.eks. af frygt for tosprogethed.

Det er helt tydeligt i alle sprogselvbiografierne at der er sproglige hierarkier hvoraf nogle selvfølgelig bliver betragtet som mere nyttige end andre; men den æstetiske dimension bliver også inddraget lige så vel som den kultur eller historie som et bestemt sprog kan knyttes til. De europæiske studerende betragter ofte tysk som et nyttigt, men grimt og endog »voldeligt« sprog, eller endnu værre: »Everybody told me not to learn German, because it is a cruel language«. I dette tilfælde afspejler sprogselvbiografien ikke alene individets vej gennem verden, men også – omend det ikke behøver at være bevidst – en del af en fælles europæisk historie, eller snarere en mental repræsentation af denne historie, genskrevet af en yngre generation og indeholdende en række fordomme.

I de dele af sprogselvbiografierne der beskriver mere formelle læringsprocesser, bliver lærerne ofte beskrevet på en negativ måde, og i stedet for den lærende selv får de skylden for at man ikke fik lært sproget (med enkelte undtagelser som ordblindhed). Her er nogle eksempler der er repræsentative for hvad vi finder i de fleste sprogselvbiografier: »For German we had a horrible teacher«, »Everything they [lærerne] taught me knew I, and others, already from tv or computer« (denne studerende hævder at hun lærte engelsk ved at spille *The Legend of Princess Zelda*, et Nintendo computerspil). »However, next year's teachers were not that supportive and did not pay attention to our needs. This eliminated my interest in learning German language. Today, I can recall some phrases that my favourite teacher taught us, but I do not want to learn that language«.

De studerende sammenligner og evaluerer forskellen mellem at tale, læse og skrive, og hvad de to sidste angår, drejer refleksionerne sig mest om førstesproget. Det følgende eksempel angiver en kronologi i den studerendes sproglæring med brug af en tidsmetafor (fra huleliv til moderne tider):

»But the most appealing element of language for me is writing. I learned the Greek alphabet home. Although I knew how to shape a few words with using letters, I tried to start »writing«. Therefore, I used to »decorate« my books or my parents' books with these incomprehensible »words«. I felt like prehistoric man, who decorated caves in order to let the others know what he discovered. At the kindergarten, I learnt how to write my name, read stories with very simple vocabulary and count till twenty. At elementary school, my knowledge of reading and writing gained coherence and became more specified. Through school's years and university's life, my vocabulary was enriched by studying different subjects«.

Der er for det meste enighed om metoderne, og det ser ud til at de metoder der anvendes på verdensplan, er: Hovedsagelig grammatikundervisning, ingen praktisk brug af andet- eller fremmedsproget, instruktioner bliver givet på førstesproget osv. Som en studerende udtrykker det: »Which kind of meaning would have learning only grammar rules that you can't use in your daily life«?

Sprogselvbiografierne indeholder mange kommentarer om sprogstrategier, hvor bl.a. læring ved hjælp af et andet sprog er populært: »About German ancient Greek helped me in the grammar and the structure, English in the vocabulary and French in the pronunciation«. Oversættelse som metode kritiseres af de fleste studerende, nogle gange på en morsom måde: »I think that learning Swedish through English was a very good improvement too, because I could not be helped by French translation«.

Et sprogbad i et andet sprog ved at bo i landet bliver ofte i sprogselvbiografierne opfattet som den bedste måde at lære sproget på, nogle gange i modsætning til flere studerendes kommentarer. Selvom de har boet i Sverige et stykke tid, bruger de fleste næsten ikke svensk, selv ikke dem der går til svenskundervisning. Deres vigtigste kommunikationsmiddel er stadig engelsk, der er det sprog de studerende bliver undervist på, det sprog som de i klassen har fælles, og oven i købet et sprog de også kan bruge uden for universitetet da de fleste mennesker i Uppsala taler engelsk mere eller mindre flydende. Engelsk bliver ved med at være det kommunikationsmiddel de fleste foretrækker, og som det bliver påpeget i nogle af teksterne, et redskab der kan være »nyttigt« for fremtiden.

Afsluttende bemærkninger

De sprogselvbiografier der er blevet præsenteret i denne undersøgelse, er skrevet af studerende der kommer fra meget forskellige kulturer og sammenhænge. Det er bemærkelsesværdigt hvordan alle studerende uden undtagelse, til trods for de mange debatter om at fremme sproglæring gennem en kommunikativ tilgang, understreger en forskel mellem uformel og formel sproglæring.

Til trods for forskelligheden i studentergruppen viser de samlede tekster også hvordan konstruktionen af Selvet synes at være tæt knyttet til sprog. Konstruktionen af Selvet i relation til ét eller flere sprog har en individuel, men også en social dimension i relation til »andre« og i kraft af Selvets muligheder for at påvirke den omkringliggende verden. Som aktiv praksis indgår sproget i forhandlingen af forholdet mellem Selvet og samfundet, nogle gange tilfredsstillende, andre gange med frustrerende resultater. En sådan forhandling som de studerende i undersøgelsen indgår i, er under alle omstændigheder et aktiv i konstruktionen af en individuel og en social identitet.

Note

1 143452-2008-IT-KA2-KA2MP

Litteratur

- Den Fælles Europæiske Referenceramme for
Sprog: Læring, undervisning og evaluering.
Ministeriet for Flygtninge, Indvan-
drere og Integration, juni 2008.
- Durazo-Arvizu, R. & Schrauf, R. W.
(2006). Bilingual Autobiographical
Memory and Emotion: Theory and
Methods. I Pavlenko, A. (ed.). *Bilingual
Minds. Emotional Experience, Expression
and Representation*. Clevedon, Buffalo,
Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Lejeune, P. (1996 (1975)). *Le Pacte autobio-
graphique*. Paris: Gallimard, coll. Points.
- Pavlenko, A. (ed.) (2006). *Bilingual Minds.
Emotional Experience, Expression and Re-
presentation*. Clevedon, Buffalo, Toronto:
Multilingual Matters LTD.

-
- » 1. Learning Danish is like ... digging down towards the etymological bottom of my English. I like discovering the coincidences, when an Old Norse word emerges from the silt to show me the blood connection: »bro« and »bridge«, »and« and »andet«.
2. Speaking Danish is like ... swimming in a choppy sea. When my head is up above the water, when I am on the crest of the wave, I can draw in enough air to express my thought; I can also grasp the sound of my interlocutor to be able to respond. But with the dip of the wave I can no longer hear enough (the impression is magnified by Danish pronunciation, which »muffles« quite a few sounds, so you do not hear them distinctly, as if your ears were water-blocked). I no longer ride the water. Paradoxically, I'm closer to my thoughts deep down, but I cannot rely on my verbal oxygen and the strength of my gestures, swimming strokes, to propel me up and forward. I guess I need more practice, like any longdistance (English Channel) swimmer.
3. Writing in Danish is like ... assembling a landscape artifact, patiently and deliberately. Like Richard Long, I tread across a field in deep grass, leaving my trace, at my own pace, in a landscape that, so far unfamiliar, becomes more and more recognizable. Or I arrange stones in a circle in the snow that will soon melt – it takes time, but I have the time. And that is the point: not to be urged. (Of course, I don't mean emails or work-related correspondence, for example, but writing to explore my Danish, to see where I could take it with the help of my dictionaries.) This landscape art is a conceptual piece, volatile yet permanent.«
(Ela)
-