

Aase H. B. Ebbensgaard

Læring af fælles sprog gennem sprogspil

Gymnasiets mange kulturer og sprog

I en 1.g klasse undersøgte vi i fællesskab, hvor mange lande eleverne var forbundet med familiemæssigt. Det blev til 21 lande! Op mod en fjerdedel af eleverne talte foruden dansk og engelsk endnu et sprog.

De danske gymnasieelever repræsenterer således i dag en vifte af forskellige kulturer. De kommer fra forskellige socialgrupper, forskellige kulturelle og etniske grupper, forskellige geografiske områder i Danmark og verden og med forskellige ungdomskulturelle erfaringer. Alle har de deres medbragte kulturelle bagage i form af viden og værdisætninger. Hver 'delkultur' har tillige sine tyding af og orientering mod omverden, og den er ikke altid i forståelsesmæssig kontakt med andre grupperinger og delkulturer. Subkulturer udgrænser og afgrænser sig bevidst og ubevidst fra andre grupper gennem handlinger og ydre symboler, men også i høj grad gennem sproglige koder (Qvortrup 2001).

For ikke mange årtier siden, var det at tale dialekt, hovedproblemet for den, der skulle igennem uddannelsessystemet. Historikeren Søren Mørch skriver:

I min studietid sidst i 1950'erne henvistes den slags handicappede på Københavns Universitet til særlige kurser for dialekttalende.
(Mørch 1990)

I dag taler den danske befolkning mange sprog ved siden af 'rigsdansk'. Region, socialgruppe, etniske grupper, erhverv, uddannelser, netværk og aldersgrupper har hver deres diskurser og kommunikationskoder. Man taler foruden om dialekter også om sociolekter, kronolekter, etnolekter, multietnolekter, modersmål, andetsprog og fremmedsprog. Sproget er en fælles og social kontrakt, der muliggør interaktion, handling, forståelse, accept og mening. Men forskellige kulturers sprogkontrakter kan være ganske forskellige (Hagen 2007).

Hvordan kan vi i gymnasiet lære at forstå hinanden og etablere et fælles sprog? Det er ikke kun elevernes (indbyrdes) problem, men også institutionernes og lærernes problem. Sproget kan formidle forståelse, men kan også modvirke forståelse. Forståelse er al lærings grund.

En kreativ læreproces

I det følgende vil jeg redegøre for nogle fagdidaktiske overvejelser angående det at få eleverne til at lære fælles sprog i kulturfag med tekstlæsning i gymnasiet. Målet er at få eleverne til at erkende, at i tekstlæsningsfagene er undervisningen en sproglig kreativ læringsproces. Hvis det at lære er at flytte sig, hjælper det ikke, at det kun er det faglige indhold, der konkret flytter sig fra tavle til elevernes pc.

Min tese er, at elever kun flytter sig, når det giver mening for dem at gøre det. Men med de mange forskellige elevkulturer er mening og relevans ikke en selvfølgelig fællesmængde, men også noget, der skal udvikles, inden læring kan foregå meningsfuldt. Denne proces er en kommunikativt integreret del af fagdidaktikken. Hvordan det kan ske, vil jeg prøve jeg at udfolde nedenfor.

Det empiriske udgangspunkt for artiklens didaktiske tanker er de resultater om gymnasiefremmedes problemer med at forstå gymnasiekulturens sprog, som er fremlagt i et forskningsprojekt

om social arv og de gymnasiale uddannelser (Ulriksen m.fl. 2007). Det teoretiske grundlag er teorierne om 'æstetisk kommunikation' omsat til didaktisk model (Thyssen m.fl. 2000).

Det handler altså ikke om sprogteori, men om, hvordan man på baggrund af empirisk resultater kan generere teoretiske og fagdidaktiske tiltag, der kan fremme både elevs og lærers refleksioner over, hvordan sproget er et afgørende læringsmiddel i kultur- og tekstlæringsfag.

Empirisk udgangspunkt: Projektet 'social arv og de gymnasiale uddannelser'

I 2006-2007 foretog Center for Ungdomsforskning i samarbejde med Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier en undersøgelse af 'Gymnasiefremmede elevs forhold til de gymnasiale uddannelser'. Hensigten var at kaste lys over nogle mønstre i uddannelsesfremmedes oplevelser af det at gå i gymnasiet og at anviser nogle handlingsplaner for lærere og institutionsledere. Undersøgelsen tog udgangspunkt i elevernes fortællinger om, hvordan *de* oplevede at være i et gymnasie miljø. Et foreløbigt resultat af undersøgelsen var en konference i oktober 2007, indstik i 'Gymnasieskolen' og artiklen: *Når sproget sorterer i de gymnasiale uddannelser* (Ulriksen m. fl. 2008).

Gymnasiets mange sprog

Det lidt overraskende var, at eleverne opfatter lærernes og gymnasiekulturens sprog som fremmedsprog – et parallelsprog, der kunne virke som barriere for deres læring.

Det ser ud til, at gymnasieverdenens kulturelt bestemte sprog er medvirkende til at opretholde grænser mellem de elever, der umiddelbart eller let behersker dette sprog og dem, der ikke gør, fordi det sprog ikke hører med til deres medbragte kulturelle kapital. Gymnasiekulturens sprog er en slags 'diskurs', som det

kan være svært for udenforstående at afkode (Ongstad 2004). Med de mange forskellige elevkulturer, vi får ind i gymnasiet, kan man forestille sig, at det problem kunne accelerere.

I gymnasiets verden fungerer mange 'sprog' i hverdagen (Ulriksen m. fl. 2008:36 ff): Det er for eksempel:

- Elevernes hverdagssprog
 - ungdomsgruppe – hjem – lokalitet
- Fagenes fagsprog
- Lærerens hverdagssprog. Det førfaglige sprog
- Skolens kulturelle sprog (parallelsprog)
- Fagenes og maskinernes kode – og symbolsprog
- Skriftlige undervisningsmaterialer
- Læreplaner og bekendtgørelses sprog.

Dertil kommer de forskellige undervisningsformers diskurser, og de diskurser, som er indlejret i de nye former for produkter og formidlingsformer, som eleverne er forpligtet på – for eksempel synopsis, synopsiseksamen og de store skriftlige akademiske opgaver. Sproglige kompetencer og kommunikation er forudsætning for forståelse af gymnasiekulturen og for, at man føler sig som del af denne kultur. Sproget er i gymnasiet tillige bedømmelseskriterium i sig selv.

Mangel på sprog

'Mangel på sprog' opleves af én selv og af omverdenen som forarmelse. Det føles pinagtigt og flovt, hvis tænkning og sprog kommer i utakt, eller når man føler, at sproget tvinger én til at udtrykke sig 'primitivt'. Der kan indfinde sig en form for afmagtens vrede, fordi situationen underordner én i forhold til den, der sidder på formuleringsevnen og diskursen. Enhver kender fænomenet, når man skal udtrykke sig på et fremmedsprog, man er dårlig til. (Ulriksen m.fl 2008)

Skønt moderne unge i visse sammenhænge udmærket evner 'kodeskift' mellem forskellige sociolekter og også dialekter, gav eleverne fra gymnasiefremmede miljøer udtryk for, at kodeskiftet mellem gymnasiekulturens mange sprog og deres eget hverdags-sprog resulterede i, at man kom til at virke 'dummere', end man egentlig var.

I artiklen i Dansk Pædagogisk Tidsskrift (2008) konkluderes således:

Konsekvensen af gymnasiesproget som parallelsprog har i hvert fald to sider. Den ene er, at det kan føre til en følelse af kulturel fremmedhed – at eleven ikke føler, hun hører til i gymnasiet. Den anden er, at det kan give fagligt vanskeligere betingelser for eleven, fordi det er vanskeligere at forstå de forklaringer, som læreren giver. Når man – som eleverne beskrev det – får en forklaring, som er lige så uforståelig, som den første, så kan det være svært at arbejde med det faglige indhold. Hvad angår elevens oplevelse af undervisningen og af sig selv som gymnasieelev, kan det betyde, at eleven føler sig dum (de andre forstår det jo tilsyneladende), og står af undervisningen, fordi det alligevel ikke er til at finde ud af, hvad det hele handler om. Her er det en væsentlig pointe, at eleven (og læreren) dybest set ikke ved, om eleven vil kunne forstå det faglige indhold, for det er et sprogligt forhold, som lukker for det, snarere end det strengt fag-faglige. (Ulriksen m.fl. 2008:39)

Hverdagsprog som fagsprog

En konklusion fra undersøgelsen var tillige, at problemerne med sproget først og fremmest blev erkendt i de humanistiske fag og samfundsfag. Årsagen synes at være, at man i de fag også i faglig sammenhæng benytter sig af et sprog, der minder om almindeligt hverdagsprog, men alligevel har en særegen betydning i faget. Så skal der et uhåndterbart kodeskift til. En ændring i ordenes betydning og brug afføder en skævvridning i samtale-relationen, så der ikke længere er ligeværdighed. Den

tilgrundliggende kontakt angående sproget er brudt, eller er der slet ikke (Ulriksen m.fl 2008:39).

Set fra elevernes side bliver det uforståelige sprog en form for (uerkendt?) magtmiddel, der cementerer det hierarkiske forhold mellem elev og lærer (Bernstein 2001). Sproget bliver bevidst og ubevidst er middel til at magte det, man ønsker at magte.

I Pierre Bourdieus optik er klassen, skolen, hverdagslivet og 'det store samfund' alle forskellige 'felter', som spiller sammen og som trækker på forskellige former for 'habitus' og 'kapital' hos den enkelte. Konflikter opstår, når én form for kapital og habitus, der har værdi i ét felt, viser sig ikke at have værdi i andet felt (Bourdieu 2001).

Da lærerens sprogbrug er 'naturligt' for ham/hende som fagperson, er problemstillingen samtidig på en måde *usynlig* for ham/hende.

Empirien viste, at:

(...) når fagsproget tydeligt fremstod som fagsprog – altså fagtermer inden for bestemte fag – så havde eleverne lettere ved at forstå, at der var noget, der skulle læres som 'gloser'. Det kunne i elevernes øjne være svært, men det skulle gøres.

(Ulriksen m.fl. 2008)

Elevernes krav til undervisningsprog

Sammenfattende mener de 'gymnasiefremmede' angående sproget i gymnasiet:

- Sprogbrug, ord og sætninger må ikke forudsætte eller tage udgangspunkt i en bestemt (faglig-) kulturs akademiske sprog. Analytisk kommentar: Eleverne efterspørger en tydelig sprog-progression tænkt ind i fagdidaktikken.
- Sprogbrugen skal være sådan, at man som elev også forstår, selvom man ikke har så mange faglige forudsætninger som

paratviden. Analytisk kommentar: Eleverne efterspørger sproglig undervisningsdifferentiering.

- Læreren skal kunne forklare 'tingene' i et enkelt sprog, så man kan forstå, hvad der menes. Analytisk kommentar: Elevernes ønsker, at læreren skal kende og kunne deres sprog, så forklaringerne kan formuleres i dette sprog. Hvad det så end er!
- Læreren må have tålmodighed i læringsprocessen i forhold til at elevens mulighed for at lære faglige udtryk og gloser. Analytisk kommentar: Eleverne efterspørger, at læreren udnytter elevernes feedback om 'ikke forståelse' til at omformulere igen og igen. Læreren må bruge elevsvar som sit eget et evalueringskriterium angående undervisningen.
- Læreren skal kunne forklare, så man som elev forstår, selv om man ikke har læst (sic!). Analytisk kommentar: Elevernes mener, at de forudsætningsløst skal kunne forstå en tekst/ et emne. Hvem skal her ændre opfattelse?
- Tingene skal siges simpelt, men læreren skal stille præcise og meningsfulde krav både fagligt, sprogligt og metodisk. Analytisk kommentar: Såvel forklaringer som instruktion skal formuleres i elevsprog! Men hvad er elevsprog?
- Der skal være humør, god stemning og gensidig vilje til at forstå hinanden.

Men kan man forlange det af læreren? Elevsvarene lægger i hvert tilfælde op til en række nye empirisk-didaktiske undersøgelser og teoretiske refleksioner om elevernes sproglige kultur.

For læreren er det ikke mindst vigtigt at være opmærksom på, at det, hun tror, er normalt dagligt sprogbrug, altså ikke er normalt for visse elever.

Det er nødvendigt, at læreren har kendskab til mange former for elev-sprog, og det er nødvendigt, at sprogligheden tænkes med i den fagdidaktiske progression. For at forstå, må man være forstået.

Taleblokering – en didaktisk udfordring

Udgangspunktet for min didaktiske tilgang er todelt. Dels er udgangspunktet, at lige som man kan tale om skriveblokering, kan man tale om taleblokering. I undervisningssituationer får eleven lettere taleblokering, når han/hun oplever at være kultur-fremmed eller føler sig udsat for bedømmelse. Blokering kan derfor brydes ved i udgangssituationen at etablere en ny ramme eller situation omkring teksten, hvor man får lyst og mod til som elev at 'tale løs'. Pointen er, at man kun 'taler løs', når man vel at mærke ikke kan lade være, fordi man har behov for at meddele sig. Som det vil fremgå nedenfor sker det ved at etablere sprogspil og begynde der, hvor vi plejer at ende: Med perspektivering og vurdering.

Det andet udgangspunkt er at bryde mange elevers medbragte og kulturelt betingede forestilling om, at undervisning primært er og skal være formidling 'af noget'. Undervisning skal både fremme evnen til at lære at lære og fremme evnen til at udvikle noget nyt i bevidstheden ud fra det foreliggende – for eksempel en tekst. Læring som refleksion og kognition er en skabelsesproces.

For at nå disse mål handler den didaktiske indsats om, at elevernes skal 'aflære' at tænke lineært og aflære kun at forstå læring som trinvis opstigen fra redegørelse til vurdering som i den Bloomske taxonomi. Eleverne skal i højere grad forstå, at de forskellige måder, vi taler om teksten på, afsætter forskellige læringsspor i bevidstheden. Derfor skal der etableres kommunikative regler for samtalen i klassefællesskabet. Eller rettere: Der skal skabes rum og rammer for, hvordan dialogen – på forskellige måder – kan foregå omkring en tekst.

En originaltekst og en grundbogstekst som eksempler

For at konkretisere vil jeg tage udgangspunkt i to tekster. En Kierkegaardtekst (læst i religion i 2.g i efterårssemesteret) og en

historisk grundbogstekst (læst i 1.g i efteråret)¹. De to tekster er henholdsvis en ældre originaltekst og en moderne pædagogisk grundbogstekst.

Hverken den ene eller den anden tekst er umiddelbart 'spændende' og inspirerende at læse for moderne unge mennesker.

Kierkegaard-teksten har lange og indviklede sætningskonstruktioner, mange gamle ord og er meget langsommelig i 'flowet'. Grundbogsteksten er stærkt komprimeret, og mange af ordene er 'gloser'. Der skabes ingen billeder i hovedet. Begge tekster kan i forberedelsen virke meningsløse på eleven. Ingen kan forudsætningsløst læse, lære, huske og forstå teksterne.

I tekstlæsningsfagene er der ikke altid mulighed for at tænke progression ind i valg af tekster i et forløb. Originaltekster vælges ofte ud fra emner eller kronologi. Svære originaltekster kan godt ligge tidligt i et forløb, jf. Kierkegaardteksten. Komprimerede historiske introduktionsoversigter kan i virkeligheden forudsætte stor viden, jf. den verdenshistoriske tekst. Dette progressionsproblem er yderligere blevet accentueret i mange AT-forløb.

For eleven er problemet, at han/hun både skal læse og oversætte teksten på samme tid. Hvordan etablerer man mening i læsningen, når man ikke kan forstå tekstens sprog? Eleven må mene, at når der udleveres noget, der er skrevet på dansk, så må man da kunne forstå det.

For læreren er der de didaktiske spørgsmål: Hvordan kan samtale og undervisning foregå i klassen om disse tekster, som hverken er forståelige eller 'spændende'? Hvilken af de to tekster er det vanskeligst at få etableret en samtale om?

Umiddelbart skulle man mene, at Kierkegaardteksten er sværest. Men denne tekst har noget, som grundbogsteksten ikke har: Det er nemlig for nogle elever forbundet med prestige i at kende Kierkegaard! Dette er en lille pointe, som kan udnyttes, og det kommer jeg tilbage til.

Lærerens didaktiske problemer

Men lærerens problem er også konkret og praktisk. Teksternes faglige indhold er i første omgang i fokus ved lærerens forberedelse. Ikke alene skal læreren læse teksten og forstå hvert ord fuldt ud, men teksterne skal også sættes ind i en større sammenhæng. Viden om Kierkegaards forfatterskab og tænkning er nødvendig i forhold til den ene tekst, og et stort historisk overblik er nødvendig i den historiske tekst. Hvordan give eleverne den viden?

Læreren vil allerede i forberedelse se mange diskussionsemner i teksterne, men hans tanker bliver hurtigt teoretiske og abstrakte, da det fagligt set er komplicerede tekster og problemstillinger.

Efter den faglige forberedelse kommer lærerens pædagogiske forberedelse. Vi forudsætter her, at læreren har valgt at gennemgå teksterne i dialogisk klasseundervisning. Men kan man undgå, at det bliver en lektion, der forudsætter megen ekstra viden, et højt abstraktionsniveau og store sproglige formuleringsevner hos eleverne? Og det vigtigste: Kræver de to tekster et 'specielt' samtaleprog i undervisningen?

I undervisningssituationen skal læreren oven i købet have flere drev kørende samtidig.

Han skal 'kunne' teksten udenad og hele dens faglige kontekst. (Læreren kan ikke tillade sig at have øjnene for meget i teksten, når han underviser!). Han skal give uddybende forklaringer og oversætte begreber og ukendte ord. Læreren skal, hvis han skal leve op til elevernes krav, føre en samtale med mange elever på samme tid og kunne anvende forskellige elevsvar strategisk i forhold til de planlagte faglige mål og timens konklusioner.

Endelig skal han parallelt med det faglige arbejde være opmærksom på elevernes aktivitet, surf og sidespring og deres forståelse af det, der foregår. Læreren skal således kunne operere på flere sproglige og mentale niveauer samtidig.

Kierkegaardteksten er og forbliver en indholdstung og kompliceret tekst. Hvordan kan det siges i enkelt sprog? Det er jo en

pointe, at eleverne skal stifte bekendtskab med originaltekster, men så bliver det svært! Læreren forstår nok også den historiske grundbogstekst, men teksten indeholder store sammenhænge, der ikke lige kan klares med få ord.

Jo sværere sprogligt set en tekst er, jo sværere er det for læreren at omformulere det faglige indhold i simpelt sprog, som eleverne kræver det.

Jo mere kompliceret og videnstung en tekst er, jo sværere er det at forsimple uden at give afkald på den faglige kvalitet.

Læreren didaktiske refleksioner

For at overvinde nogle af problemerne kan man måske begynde med at overveje nogle spørgsmål:

- Hvem skal tilpasse sig? Skal lærerne tilpasse sig elevernes sprog eller skal de tilpasse sig skolekulturens og fagets?
- Hvordan skabes sproglig progression i det faglige?
- Hvordan får elever og lærere et fælles sprog?
- Hvordan skabe mening og relevans i 'kedelige' tekster for moderne unge?
- Hvordan tale om svære problemstillinger i simpelt sprog?
- Hvad gør man, når svære tekster af tematiske grunde må ligge tidligt i et forløb??

At lære et fælles 'sprogspil'

Her tager jeg udgangspunkt hos Basil Bernstein, der hævder, at skolens klassifikationssystem og rammesætning er afgørende for, hvem der beholder 'magten' i organisationens rum.

Angående rammesætning skriver Bernstein:

Rammesætning drejer sig om hvem, der kontrollerer hvad. Det følgende kan opfattes som den indre logik i den pædagogiske

praksis. Rammesætningen drejer sig om karakteren af den kontrol, der udøves med hensyn til:

- *Udvælgelse eller selektion af det, der kommunikeres*
- *Kommunikationens rækkefølge. (Hvad der kommer først og hvad kommer næst)*
- *Dens tempo (hastigheden for den forventede tilegnelse)*
- *Kriterier*
- *Kontrollen over de sociale grundlag, som muliggør formidlingen. (Bernstein 2001:85)*

Jeg vil prøve at vise, hvordan denne rammesætning kan ændres gennem læringsmæssige aftaler med eleverne om nye rammer. Det kalder jeg, at man aftaler et nyt fælles sprogspil.

Metoden er altså at se undervisningen som et spil. Det kan lidt skematisk opstilles således:

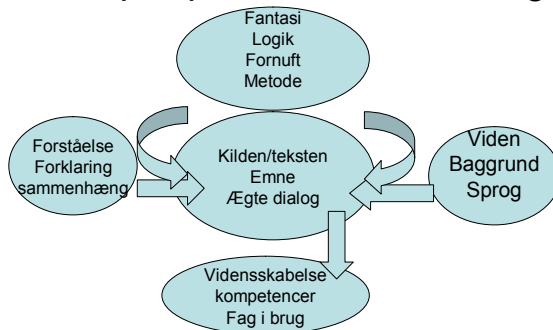
- Hvad går spillet ud på? (at skabe, opdage og kæmpe)
- Hvad er spillepladen? (temaet og modeller)
- Hvad er spillebrikkerne? (videns- og tankebrikker)
- Hvilke spilleregler er der? (kommunikationsformer)
- Hvilke roller har jeg, vi, du i spillet?
- Hvordan bliver i fællesskab vindere?

Hensigten er at gøre eleverne mere opmærksomme på, at undervisning ikke bare er indlæring og lineær formidling, men at al undervisning og læring er en kreativ skabelsesproces og at sammenligne med et spil, der foregår efter aftalte regler. Klasseværelset bliver på den måde en ramme for spillet og kan ses som et lærings 'træningsrum', hvor det er i den fælles samtale, at vi skaber noget, der både er forståelse for den foreliggende tekst og noget mere.

Det der det, vi skaber sammen, der er vigtigt at lære, når der er dialog-undervisning.

En overordnet model for spilleplade i tekstlæsning kan se sådan ud.

En spilleplade til tekstlæsning



Meningen med en sådan spilleplade er, at vi kan aftale, hvor i felterne i vest, øst, nord og syd, vi *mest* befinder os med den dialog, der foregår lige her og nu. Vi kan udmærket bevæge os fra et felt til et andet, men med spillepladen fastholder vi hinanden på, hvad hovedformålet er med vores samtale.

Æstetisk læring

At lære at spille sprogspil er del af det, jeg kalder æstetiske læring. Æstetisk læringsteori drejer sig om at etablere mening og sansning, hvor det ikke i udgangspunktet synes at være der. For eksempel ved svære og komplicerede tekster. Baggrunden for æstetisk læring er teorierne om æstetisk kommunikation, som ikke mindst filosofen Ole Thyssen har arbejdet med (Thyssen 2000).

‘Sansning og mening’ er udgangspunktet for, at kommunikation om det individuelle, det fælles, det faglige og teksten kan komme i gang.

Psykologisk drejer det sig om hos eleverne at etablere en psykiske rettedhed (intentionalitet) og meningsdannelse. Læringsmæssigt om at mobilisere skjulte lærings- og sprogkompetencer. Altså det som jeg kalder at bryde *taleblokeringer*.

Æstetisk læring går ud på at fokusere på følgende elementer i tekstgennemgangen:

- Intentionalitet og stemthed: Hvordan kan eleverne få lyst til denne tekst?
- Nysgerrighed og opmærksomhed: Hvordan kan opmærksomheden skærpes?
- Chokket: Hvorfor er teksten provokerende?
- Associering: Ligner emnet noget, vi kender?
- Inspiration: Sætter teksten nye tanker i gang?
- Viden: Har nogen ekstraviden om noget?
- Uvidenheden: Hvad undrer?

Kommunikationsformer

Æstetisk læring hænger sammen med at forstå, at samtaler altid foregår i forskellige kommunikationsformer – også når vi ikke er opmærksomme på det. Vi taler forskelligt alt efter hvor vi befinder os på modellen for spil. Vi benytter forskellige kommunikationsformer alt efter hvilket spil, vi spiller. Kommunikationsformerne er spillets spilleregler. Jeg skelner mellem

1. Den narrative kommunikation: At fortælle hinanden om ...
2. Den empatiske kommunikation: At føles sig ind i og føle med ...
3. Den kontrafaktiske kommunikation: At forestille sig, at noget kunne være lige modsat.
4. Den kognitive/refleksive kommunikation: At tænke og bruge viden og uvidenhed (Bitsch Ebbensgaard 2006)

Pointen er, at vi på forhånd aftaler, hvor vi befinder os på spillepladerne i samtalen. Det gør nogle former for dialog accepterede og udelukker andre. Men et øjeblik efter spiller vi måske anderledes. Hvis det overordnede mål om studiekompetencer skal nås, må den kognitive/refleksive kommunikation være det, man stræber mod, men i mange tilfælde må man vejen over de

andre kommunikationsformer for at etablere mening, sansning og relevansfølelse hos eleverne.

Konkret eksempel på æstetisk læring

Kierkegaardteksten om Isaks ofring: *Offer eller mord* kan elever som nævnt ikke læse forudsætningsløst. Størstedelen af en klasse vil hjemme opgive at læse teksten efter første afsnit!

Men ved at anvende de ovennævnte kommunikationsformer på forskellige vis, kan der muligvis skabes 'mening og sansning'. Tankegangen er, at hvis intentionalitet, nysgerrighed, stemthed osv. kan etableres inden for et bestemt dialogisk spil, kan taleblokeringen måske svækkes. Man kan få lyst til at tale med. Det svarer til, at skriveblokering kan ophæves ved at skrive løs. Taleblokering ophæves ved at tale løs. Pointen er, at det er tilladt indenfor visse 'spil' at tale hverdagsprog – altså fortælle (det narrative), at føle (det empatiske), at tænke modsat (det kontrafaktiske). At bruge sprog er forudsætning for at formuleringsevnen trænes.

I første omgang kan dette ske ved at arbejde med tekstens 'almene meningsunivers' løsrevet fra den svære tekst. Det almene meningsunivers er det, der hos alle mennesker chokerer og provokerer uanset, hvem man er. I Kierkegaardteksten er det mord, dødsstraf, henrettelse osv.

Sagt anderledes: Samtalen begynder der, hvor vi normalt slutter i tekstgennemgangen, nemlig med perspektivering og vurderinger.

Ved at udsætte disse temaer for *empatisk kommunikation* – det kunne for eksempel være via et kunstnerisk følelsesbombardement – sker der ofte noget med elevernes intentionalitet og stemthed.²

Herefter kan vi spille på forskellige steder på spillepladen og alt efter situationen arbejde med den reflektive, narrative og kontrafaktiske kommunikation. Eleverne behøver naturligvis

ikke i første omgang at kende disse ord. De må oversættes til 'elevsprog'.

Målet er at nå tilbage til Kierkegaardteksten og arbejde med den gennem kognitiv og reflektiv kommunikation. Omvejen over den empatiske kommunikation og/eller for eksempel den kontrafaktiske kommunikation om emne/tema og film bevirker, at den svære tekst får knyttet associationer, billeder og filmoplevelsen til sig. Når det sker, sker der også noget med elevernes opmærksomhed og intentionaltet og dermed med deres formuleringslyst og umiddelbare sprogbrug. Ikke mindst sker der noget med evnen til at tilegne sig den svære tekst. Ind imellem ser det også ud til, at eleverne får en vis stolthed over, at de har arbejdet med noget så svært som Kierkegaard – og forstået det! Det var den lille pointe, jeg tidligere nævnte, som noget, der kunne være medvirkende til, at Kierkegaardteksten virkede mere tiltrækkende end grundbogsteksten.

Sammenfatning og efterlysning af undersøgelser

Et problem i undervisningen som for eksempel elevernes sproglige problemer må løses gennem på den ene side empirisk afdækning af problemets karakter og på den anden side didaktisk-teoretiske behandling af problemstillingen. I nærværende tilfælde var undersøgelsen af 'gymnasiefremmedes' oplevelser af sproget som forbarriere for læring således afgørende for, at man kan fremlægge de skitserede løsningsmodeller gennem brug af didaktiske tilgange såsom æstetisk læring og sprogspil.

Men stadig må man efterspørge flere undersøgelser af de mange elevkulturer og deres myriader af sprog. Den nævnte undersøgelse kunne derfor med fordel suppleres med andre undersøgelser med andre fokus. Men heller ikke gymnasielærernes og skolekulturens sprog er tilstrækkeligt belyst i den pædagogisk didaktiske forskning.

Noter

1. Kierkegaard tekst om Isaks ofring. Geng. i Frede Færing (1983): Vor Herre bevare os. Tekst. 46. Fra Frygt og Bæven sml. værker bd. V s.28-31. Grundbogsteksten fra nyere kortfattet verdenshistorie.
2. Som 'følelsesbombardement' blev i denne forbindelse valgt Kieslowskis film: Du må ikke slå ihjel.

Litteratur

- Bitsch Ebbensgaard, Aa. (2006): *At fortælle tid*. Ph.D.-afhandling. Syddansk Universitetsforlag.
- Bernstein, B. (dansk udg.2001): *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (dansk udg. 2001): *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag.
- Hagen, J. Z. og P.Quist (2007): *Sprogforløb i dansk: Sprogsociologi, sprogpsykologi, sprogfilosofi*. Gyldendal.
- Mørch, S (1990): Kronik i Politiken: Fra pegefinger til reklame.
- Ongstad, S. (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Fagboksforlaget.
- Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfund*. Gyldendal.
- Thyssen, O. og F. Stjernfelt (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelsskolens forlag.
- Ulriksen, L., B. Simonsen, S. Murning, og Aa. Bitsch Ebbensgaard (2007): *Fra gymnasiefremmed til student*. Indstik i Gymnasieskolen nr. 19, 1. november 2007:
Samme forfattere: Når sproget sorterer i de gymnasiale uddannelser. I *Dansk pædagogisk tidsskrift nr. 1 2008*.
Rapport om forskningsprojektet vil foreligge ultimo 2008.