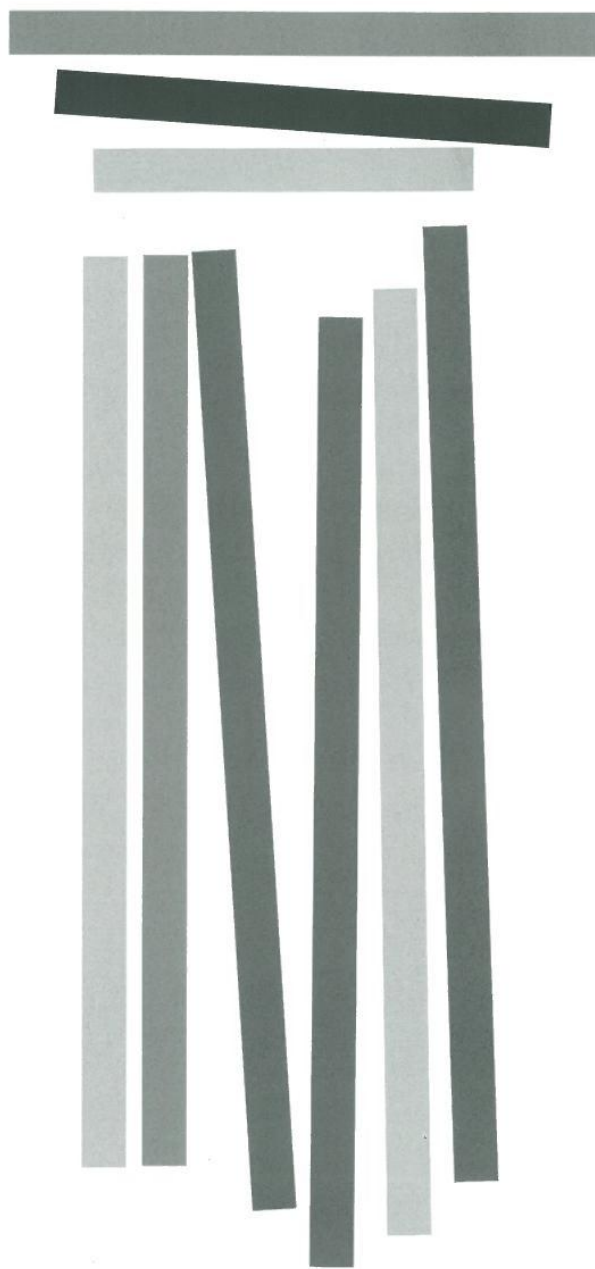


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Okt. · 2000 · Nr. 18

Interkulturel kompetence





Redaktionen for nr. 18:

**Karen-Margrete Frederiksen, Lis Kornum.
Karen Risager, Michael Svendsen Pedersen**

Indhold

Forord

[Interkulturel kompetence](#)

Kronik

[Bente Bakmand: Grund til bekymring? Dansk sprogpolitik på tapetet](#)

[Michael Byram: Evaluering af interkulturel kompetence](#)

[Karen Risager: Lærerens interkulturelle kompetence](#)

[Merete Vonsbæk: Undervisning med udsigt - tyskundervisningen på HF](#)

[Conrad Kisch: Interkulturel kompetence og studierejser](#)

[Elsebeth Rise: EU's sprogår 2001 - Sprog åbner døre](#)

[Tove Heidemann: Organisationskultur og interkulturel kompetence](#)

[Nicoline & Bolette Kornum: En historie fra de varme lande](#)

[Kirsten Jæger: Interkulturel læring: fornyelse af det interkulturelle forskningsfelt](#)

Charlotte Jensen & Mari-Louise Buje: TV5 i franskundervisningen

[Karen Bjerg Petersen: Interkulturel kompetence som tema - en beskrivelse af et undervisningsforløb](#)

Åbne sider

Godt nyt

Forord

Interkulturel kompetence

Med dette nummer fokuserer vi på begrebet 'interkulturel kompetence', der er blevet uundværligt inden for sprogundervisningen, ligesom det også er udbredt i andre fag og i samfundet som helhed. Det er et af de moderne begreber der er gået inflation i, og alle bruger det til egne formål. Her vil vi som indledning til nummeret præsentere nogle få overvejelser over hvordan man kan forstå begrebet i vores faglige sammenhæng.

Når en kvindelig studerende med dansk baggrund og en kvindelig studerende med kinesisk baggrund mødes, er der naturligvis brug for interkulturel kompetence fra begge sider, uanset hvilket sprog de bruger. Ikke sådan at danskeren prøver at opføre sig 'på kinesisk' og kineseren prøver at opføre sig 'på dansk', for hvad ville det ikke bringe med sig af undren og tvivl? Men sådan at begge er i stand til at rumme den andens forskellighed i sig og forholde sig konstruktivt og vidende til denne forskellighed.

Interkulturel kompetence handler først og fremmest om åbenhed over for forskelle og om viden om deres historiske kontekst. Det handler ikke om at lade som om man er en anden end den man er.

Mellem danskeren og kineseren vil der i mange situationer være en ganske stor forskel i perspektiver og måder at gøre tingene på, selv om de har nogenlunde den samme sociale status og er af samme køn. Hvor meget mere indviklet bliver situationen ikke hvis vi bringer forskellige sociale grupper sammen, f.eks. en dansk kvindelig studerende og en kinesisk mandlig grønthandler? Pointen er at de sociale forskelle kan være mindst lige så betydningsfulde i kulturel henseende som de nationalkulturelle. Kommunikationen mellem sociale grupper kræver også interkulturel kompetence.

Ethvert samfund er gennemvævet af sociale forskelle på kryds og tværs, både dem der skyldes reelle forskelle i ressourceadgang og objektiv status, og dem der mere eksisterer i folks fantasi. At leve sammen i et samfund kræver interkulturel kompetence af alle medvirkende. Man kunne sige at demokratiseringen af samfundet bl.a. handler om at alle udvikler så megen interkulturel kompetence som muligt. Og da vi i stadig højere grad lever i et internationaliseret verdenssamfund, hænger også den demokratiske udvikling på verdensplan sammen med at vi alle udvikler en bred interkulturel kompetence hvormed vi kan forholde os til både sociale, nationalkulturelle og etniske forskelle, ikke mindst i kampen imod racismen.

I sprogfagene fokuserer vi på sprogets rolle i den interkulturelle kompetence. Det vil sige at vi er særligt bevidste om de kulturelle forskelle der hænger sammen med brugen af sproget: semantiske distinktioner i ordforrådet, sproglige handle-mønstre, sammenhænge mellem indhold og form i teksterne osv. Det er vigtigt at gøre opmærksom på disse sammenhænge, ikke mindst i sprogundervisningen, og det har mange lærere sikkert også gjort i mange år uden måske at kalde det udvikling af interkulturel kompetence. Men der er meget brug for undervisningsmaterialer der især fokuserer på den kulturelle side af sproget, ligesom der er meget brug for forskning på dette område.

Men i den sprogpædagogiske sammenhæng er det også vigtigt at holde fast i at interkulturel kompetence går langt ud over hvad der er udtrykt i de pågældende sprog. Den kulturelle kontekst er i stadig forandring, internationalisering og globalisering præger bl.a. Danmark, og det er ikke nødvendigvis alle forandringer i

Danmark der får en sprogligt udtryk, f.eks. i form af direkte lån eller oversættelseslån, eller i form af nye tekstgenrer.

En veludviklet interkulturel kompetence er altid mangesidig, både kulturelt og socialt. Den omfatter en evne til at samarbejde på tværs af mange slags grænser, både de reelle og de forestillede (*imagined*). Den interkulturelle kompetence rummer altid en viden om verden, ikke bare om de pågældende sprogsamfund. Denne viden kan være mere eller mindre omfattende og mere eller mindre ensidig, men den er der.

Artiklerne i dette nummer beskæftiger sig med forskellige måder at forstå interkulturel kompetence på i fremmed- og andetsprogsundervisningen.

Hvordan evaluerer man interkulturel kompetence? Hvilken viden og hvilke holdninger og færdigheder drejer det sig om? Disse spørgsmål diskuterer **Michael Byram** i 'Evaluering af interkulturel kompetence' ud fra Europarådets *Common European Framework* og *European Language Portfolio*. Der gengives to skemaer til selvvurdering af interkulturel kompetence på gymnasie- eller universitetsniveau.

Karen Risager beskæftiger sig i 'Lærerens interkulturelle kompetence' med undervisningen heri, herunder lærerens egen interkulturelle kompetence, arbejdet i forhold til elevernes interkulturelle kompetencer, samt refleksioner over egen praksis.

I 'Undervisning med udsigt - tyskundervisningen på HF' giver **Merete Vonsbæk** eksempler på håndteringen af det interkulturelle aspekt i et tværkulturelt projekt med engelsk og tysk over temaet 'At møde en fremmed kultur'.

Mange skolefolk vil sikkert nikke genkendende til de forviklinger der kan opstå med gymnasieelever på studierejse som **Konrad Kisch** beskriver det i 'Interkulturel kompetence og studierejser'. Artiklen giver et væld af ideer til en vellykket studietur, hvor eleverne når at møde den fremmede kultur.

Tove Heidemann argumenterer i 'Organisation, kultur og interkulturel kompetence' for at værdier og forudsætninger for interkulturel kompetence som forskellighed, samarbejde og gensidig anerkendelse har trange kår i den almene skole, grundskolen og gymnasiet.

Hvor, hvornår og hvordan tilegner man sig evnen til at mestre en fremmed kultur? **Bolette** og **Nicoline Kornum** sammenligner i 'En historie fra de varme lande' ud fra egne erfaringer med polit.- og negot.-studiet disse studiers formidling af interkulturel kompetence i forhold til kulturer der er meget forskellige fra vores. Betydningen af mødet med den fremmede kultur, her Islam i afrikanske lande, fremhæves.

Kirsten Jæger tager i 'Fornyelse af det interkulturelle forskningsfelt' fat på den interkulturelle forskning i Danmark og på læringsforståelsen, som hun mener er utilstrækkelig i forhold til forståelsen af den læring der er forbundet med kulturelle udvekslingsprocesser i moderne komplekse samfund.

Marie-Louise Buje og **Charlotte Jensen** giver i 'TV5 i franskundervisningen' et bud på praktisk undervisning med TV5 og internet.

Karen Bjerg Petersen bringer i 'Interkulturel kompetence som tema' erfaringer fra et kulturformidlingskursus for voksne andetsprogede. Kursisterne oplevede gennem det beskrevne arbejde med teori, opgaver og diskussion en meget tilfredsstillende udvikling såvel personligt og erkendelsesmæssigt som fagligt og sprogligt.

På Åbne sider definerer **Erik Poulsen** i 'Målfokuseret undervisning - et nyt modeord?' målfokuseret undervisning som en undervisningsform, hvor den faglige evaluering er en integreret del af undervisningen. Undervisningsformen er konkret udformet i et udviklingsarbejde i engelsk i folkeskolen; det fremhæves at formen vil kunne overføres til andre sprog og niveauer.

Kronikken er skrevet af **Bente Bakmand**: 'Grund til bekymring? Dansk sprogpolitik på tapetet'. Den giver en oversigt over positioner i dansk sprogpolitisk debat og går ind for at der skal være plads til andre sprog end dansk og engelsk.



Editors for no. 18:

**Karen-Margrete Frederiksen, Lis Kornum.
Karen Risager, Michael Svendsen Pedersen**

Contents

Foreword: [Intercultural competence](#)

Chronicle: **Bente Bakmand:** Reason to worry? Danish language policy under discussion

[Michael Byram: Assessing intercultural competence](#)

[Karen Risager: The teacher's intercultural competence](#)

Merete Vonsbæk: Teaching with a view - German teaching at higher preparatory level

Conrad Kisch: Intercultural competence and study trips

Elsebeth Rise: The EU Language Year 2001 - Language opens doors

[Tove Heidemann: Organisation culture and intercultural competence](#)

Nicoline & Bolette Kornum: A story from the warm countries

[Kirsten Jæger: Intercultural learning: renewal of the intercultural field of research](#)

Charlotte Jensen & Mari-Louise Buje: TV5 in French teaching

Karen Bjerg Petersen: Intercultural competence as a theme - a description of a sequence of lessons

Open Pages

Erik Poulsen: Target-focused teaching - a new buzz word?

Good news

Foreword

Intercultural competence

This number focuses on the concept of 'intercultural competence', which has become indispensable within language teaching, as well as being widespread in other subjects - and in society in general. It is one of the modern concepts that has become inflated, with everyone using it for their own particular purposes. As an introduction to this number, we would like to present some of the considerations as to how the concept can be understood in our specific context.

When a female student with a Danish background meets a female student with a Chinese background, there is of course a need for intercultural competence on both sides - no matter what language they use. This does not mean that the Danish student tries to behave in a 'Chinese' way and the Chinese student in a 'Danish' way - for what could that not lead to in the way of astonishment and doubt? They behave in such a way that both are in a position to accommodate the other person's 'otherness' and to adopt a constructive and knowledgeable attitude towards it.

First and foremost, intercultural competence is a question of openness to differences and knowledge of their historical context. It is not a question of pretending to be someone else than one actually is.

In many situations, there will be quite a considerable difference between the Dane and the Chinese as regards perspectives and ways of doing things, even if they have roughly the same social status and are of the same sex. How much more complex will the situation not become if we bring different social groups together, e.g. a Danish female student and a Chinese male greengrocer? The point is that the social differences can be at least as important in a cultural respect as the national-cultural. Communication between social groups also calls for intercultural competence.

Every society is interwoven with social differences: both those that are the result of real difference in access to resources and objective status and those that are more the product of people's imagination. Living together in a society calls for intercultural competence on the part of all those involved. One could say that the democratisation of society, among other things, involves everyone developing as much intercultural competence as possible. And since we live to an increasing extent in an internationalised world-society, democratic development at a global level is also a question of all of us developing a broad intercultural competence, by means of which we can adopt a stance towards social, national-cultural and ethnic differences - not least in the struggle against racism.

In language subjects, we focus on the role of language in intercultural competence. That means that we are especially conscious of the cultural differences that have to do with the use of language: semantic distinctions in the vocabulary, linguistic patterns of action, connections between content and form in texts, etc. It is important to draw attention to these connections, not least in language teaching - and many teachers are sure to have done so for many years, without perhaps calling it the development of intercultural competence. But there is a great need of teaching materials that in particular focus on the cultural side of language, just as there is a great need of research within this area.

In a language-pedagogical context it is also important to maintain that intercultural competence goes far beyond what is expressed in the language concerned. The cultural context is constantly changing; internationalisation and globalisation are making themselves felt in i.a. Denmark, and not necessarily all changes in Denmark are expressed in terms of language, e.g. in the form of direct loans or loan translations, or in the form of new text genres.

A well-developed intercultural competence is always many-faceted - both culturally and socially. It comprises an ability to cooperate across many types of boundaries, both the real and the imagined. Intercultural competence always includes knowledge of the world - not only of the language community in question. This knowledge can be more or less comprehensive and more or less one-sided - but it is there.

The articles in this number deal with different ways of understanding intercultural competence in foreign and second language teaching.

How does one assess intercultural competence? What knowledge and what attitudes and skills are involved? These questions are discussed by Michael Byram in 'Assessing intercultural competence' based on the European Council's Common European Framework and European Language Portfolio. Two questionnaires are included for a self-assessment of intercultural competence at upper secondary or university level.

In 'The teacher's intercultural competence', Karen Risager deals with teaching this dimension, including the teacher's own intercultural competence, work in relation to the students' intercultural competence, and reflections on own practice.

In 'Teaching with a view - German teaching at higher preparatory level', Merete Vonsbæk gives examples of handling the intercultural aspect in a cross-cultural project with English and German on the theme 'Meeting a foreign culture'.

Many school folk will nod in recognition at the complications that can arise when on a study trip with upper secondary students, as described by Konrad Kisch in 'Intercultural competence and study trips'. The article provides a host of ideas for a successful study trip where the students get to meet the foreign culture.

In 'Organisation culture and intercultural competence', Tove Heidemann argues that values and prerequisites for intercultural competence as diversity, cooperation and mutual recognition are having a rough time of it in state schools, basic general education and upper secondary education.

Where, when and how does one acquire the ability to master a foreign culture? On the basis of their own experiences with 'cand. polit.- and cand. negot. degree courses' [internationally oriented university courses which combine a socio-economic/politico-economic basis with linguistic and cultural knowledge] Bolette and Nicoline Kornum, in their article 'A story from the warm countries', compare the ways in which the courses communicate intercultural competence in relation to cultures that differ widely from our own. The importance of the encounter with the foreign culture - here Islam in African countries - is stressed.

In 'Renewal of the intercultural field of research', Kirsten Jæger deals with intercultural research in Denmark and on the understanding of learning which she feels is insufficient in relation to the understanding of the learning connected to cultural exchange processes in complex modern societies.

Marie-Louise Buje and Charlotte Jensen suggest, in 'TV5 in French teaching', practical ways of teaching involving TV5 and the Internet.

In 'Intercultural competence as a theme', Karen Bjerg Petersen writes of her experiences with a culture communication course for adults with Danish as a second language. Via the work with theory, tasks and discussion described, the course participants experienced a highly satisfying development, in personal and cognitive terms as well as subject- and language-wise.

In the Open pages, Erik Poulsen, in 'Target-focused teaching - a new buzz word?', defines target-focused teaching as a form of teaching where subject assessment is an integral part of the teaching. This form of teaching has been concretised in an experimental project in English in the Folkeskole. It is emphasised that it will be able to be transferred to other languages and levels.

The Chronicle has been written by Bente Bakmand: 'Reason to worry? Danish language policy under discussion'. It provides an overview of positions in the Danish language policy debate, arguing that there should be room for other languages than Danish and English.

The editors

Translated by John Irons

Tema: Interkulturel kompetence

Kronik



Grund til bekymring? - Dansk sprogpolitik på tapetet

Bente Bakmand

Ph.d.stipendiat ved Institut for sprog og kultur,
Roskilde Universitetscenter.

Kulturministeren har varslet at Danmark bør have en formuleret sprogpolitik. Hun ønsker en offentlig debat og har bedt tre danske sprogfolk komme med et udspil - og hun tog initiativ til en konference om emnet. At man fra officielt hold interesserer sig ikke alene for stavemåder og kommatering, men også for hvilke funktioner det danske sprog udfylder i samfundet, er noget nyt. Der er ikke tradition for overordnet aktiv sprogpolitik i Danmark, og slet ikke i forhold til sproglige domæner - det der i litteraturen hører under *statusplanlægning* [note 1](#). Det engelske sprogs landvindinger på en række områder er den direkte årsag til interessen. På konferencen der fandt sted på Louisiana i juni, var deltagerne dog forholdsvis ubekymrede: Det danske sprog har det godt.

Men et spørgsmål trænger sig på: Var det bare det hun ville vide, kulturministeren? Kunne hun lige så godt have sagt *dansksprogpolitik*? Eller tænkte hun på mere end ét sprog? Engelsk, javist, det nødvendige gode eller onde, som man nu ser det. Men tænkte hun også på de andre sprog i det danske samfund - på fremmedsprogene og på de fremmede - nydanskernes sprog?

I udspillet fra de tre danskfolk, Erik Hansen, Iver Kjær og Jørn Lund, er der ingen tvivl: Det danske sprogs status er i fokus - det er udgangspunktet, omdrejningspunktet og målet. Under titlen *Styrk sproget* [note 2](#) giver de denne udlægning af statusplanlægning:

"Man kan arbejde med sproget som helhed, med dets domæner. Det vil sige, at man arbejder aktivt og offensivt for at udbrede sproget til nye områder, fagligt, politisk, geografisk. Eller man arbejder defensivt for at værne sproget, dvs. sikre at det fortsat eksisterer, at det bevarer sin anerkendelse og sine rettigheder og kan bruges mundtligt og skriftligt i alle situationer, genrer og fag."

Og corpusplanlægning:

"Man kan arbejde aktivt og offensivt for at berige og udvikle sprogets elementer. Dette er et arbejde med

sprogets inventar på forskellige planer: udtale, retskrivning, ordforråd, grammatik, sprogbrug mv. Man kan arbejde defensivt og tage beslutninger om, hvor frit spillerum påvirkningen fra andre sprog bør have."

De tre betragter ubetinget den offensive løsning som den mest interessante, den eneste meningsfyldte i Danmark. *Det danske sprog skal styrkes, ikke værnes*, skriver de. Den offensive tilgang består ifølge de tre især i statusplanlægning. Og bevidstgørende arbejde er at foretrække frem for lovgivning, hvilket snarere kendetegner en defensiv sprogpolitik, mener de.

Der er dog ét område hvor forfatterne klart formulerer et ønske om lovgivning, nemlig inden for uddannelse: "Det bør overalt i dansk uddannelse lovfæstes, at undervisningssproget i almindelighed er dansk og kun noget andet, hvor særlige grunde taler for det". Når de råber vagt i gevær på netop dette område, skyldes det formentlig en tendens i tiden: Som følge af krav om internationalisering i alle dele af uddannelsessystemet kommer der stadig flere uddannelser, hvor det engelske sprog er medium. Det gælder ikke blot på universiteter og højere læreanstalter; det gælder også i visse ungdomsuddannelser. De tre forfattere mener at denne tendens kan få alvorlige konsekvenser for det danske sprog: Der er fare for at dansk reduceres til dagligsprog og mister status - og dermed terminologi - f.eks. som forskningssprog. I samme åndedrag understreger de dog behovet for engelskkundskaber.

Dette danske udspil er formentlig inspireret af en handlingsplan som *Svenska Språknämnden* har udarbejdet i 1998, et program der forholder sig eksplicit til såvel status- som corpusplanlægning og som bl.a. plæderer for at svensk skal være undervisningssprog i al grundlæggende undervisning. Dette program tager ligesom de tres udspil udgangspunkt i det nationale sprog - og udfordringen fra det engelske sprog, hvilket er naturligt når forfatterne arbejder for nationalsprogets nævn. Men der er en forskel: I det svenske program indgår et formuleret ønske om at politikken i forhold til nationalsproget skal gå i spænd med en politik der respekterer et flersproget samfund - et samfund af flersprogede individer.

Blandt sprogforskere har sprogpolitisk potentiale været diskuteret længe - også i Danmark. Der er repræsenteret mindst fem forskellige positioner i den aktuelle diskurs:

- *De bekymrede ideologer* der sætter den direkte engelskpåvirkning på sproget i fokus og ønsker aktiv corpusplanlægning og 'et renere dansk'.
- *De ubekymrede ideologer* der forholdsvis tilbagelænet iagttager udviklingen og arbejder for den danske overnorms 'naturlige' udbredelse.
- *De bekymrede pragmatikere* der sætter domænetab og den enkelte sprogbrugers rettigheder og muligheder i fokus.
- *Pluralisterne* der er i familie med de bekymrede pragmatikere, men som ikke tager udgangspunkt i et nationalsprog: som fokuserer på muligheder og ressourcer ved fremme af flere sprog.
- *De ubekymrede pragmatikere* der finder enhver form for sproglig indgriben ovenfra uhensigtsmæssig og vægrer sig ved i det hele taget at diskutere sproglige dominansforhold: Sprogene såvel som sprogbrugerne klarer sig selv [note 3](#).

Der findes altså fortalere både for en mere aktiv statusplanlægning og for en mere aktiv corpusplanlægning i Danmark. I lande med tradition for aktiv sprogpolitik betragtes status- og corpusplanlægning som to sider af samme sag. I Danmark er der en tendens til at interessere sig enten for det ene eller det andet - eller ingen af delene. Der er overvejende enighed om at aktiv corpusplanlægning er formålsløs og uhensigtsmæssig, men det er udelukkende denne form for planlægning der har institutionaliserede rammer at arbejde inden for, nemlig Dansk Sprognævn. Sprognævnet har ikke nogen kompetence i forhold til f.eks. uddannelsesplanlægning. Det er befordrende at diskussionen om domænetab nu bringes op på politisk niveau, således at det danske sprogs potentiale og muligheden for statusplanlægning bliver vedkommende emner.

Men hvis man *virkelig* ønsker at bringe sprogpolitiske muligheder og konsekvenser til diskussion, er det nødvendigt at en bredere skare giver deres mening til kende. Tre danskfolk har talt: de erkender at uddannelse er et centralt område, hvor sprogpolitik kan spille en rolle og måske påvirke en fremtidig udvikling. Det ville være befordrende med en overordnet politisk erkendelse af dette - og en erkendelse af, at der findes mange andre

sprog med relevans for danskerne end dansk og engelsk. Dette ville kræve en forståelse for at der ikke nødvendigvis går noget fra hverken dansk eller engelsk ved at flere sprog får lov til at fylde i det danske uddannelsessystem. For fremme af en sådan forståelse må flere på banen: Folk med viden om uddannelsesplanlægning, om fremmedsprogs pædagogik, om andetsprogsundervisning, om modersmålsundervisning, om sprog- og kulturmøde, om sprogtilegnelse og identitetsdannelse.

Det kunne kaste lys over en række vedkommende aspekter af sprogpolitik. Hvor ikke blot det danske sprogs 'naturlige' status og danskernes 'naturlige' behov for engelskkundskaber bliver slået fast. Diskussionen kunne sætte fokus ikke så meget på fremme af national bevidsthed som på fremme af demokratiske rettigheder og åbenhed. Den kunne handle om tolerance og forståelse på tværs af og inden for grænser. Om den mangfoldighed af sprog der findes i danske gadebilleder. Så kan man måske en dag med rette bruge så store ord som pluralisme og menneskerettigheder når talen er om sprogpolitik.

Noter

1 *Statusplanlægning*: Planlægning af sprogets brug i samfundet.

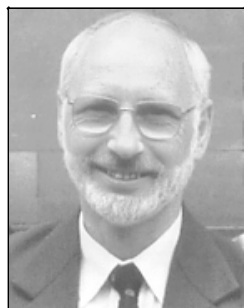
Corpusplanlægning: Udvikling af sprogets form (ordforråd, grammatik, retstavning).

2 *'Styrk Sproget'*, kronik i Politiken 3.2.00. Erik Hansen er formand for Dansk Sprognævn, Iver Kjær er direktør for Det Danske Sprog- og Litteraturselskab og Jørn Lund er forlagsdirektør ved Gyldendal.

3 Se Bente Bakmand: Hvad kan vi lære af Frankrig? Eller jagten på en dansk sprogpolitik. NyS 25 1999.

Bente Bakmands ph.d.afhandling: Det kendte, det nødvendige og de fremmede - om sprogpolitik og sprogundervisning i Danmark og Frankrig. Afsluttes i efteråret 2000.

Tema: Interkulturel kompetence



Evaluering af interkulturel kompetence

Michael Byram

Professor, University of Durham, School of Education.

If it isn't tested, it's not taught

Ideen om at sprogundervisningen har en kulturel dimension er langt fra ny. Den går tilbage til begyndelsen af den moderne sprogundervisning i det nittende århundrede, og med hensyn til undervisningen i de klassiske sprog går den meget længere tilbage. Men desværre har den kommunikative vending i sprogundervisningen, især i fremmedsprogsundervisningen, haft tendens til at fremhæve talehandlingerne og diskurskompetencen frem for den (socio)kulturelle kompetence, selv om dette er en mistolkning af D. Hymes' oprindelige definition af kommunikativ kompetence (Hymes 1972).

I det sidste årti har der imidlertid været stigende bevidsthed om og forsøg med integration af sprog og kultur i undervisningen, og lærerne er ved at blive mere opmærksomme på mulighederne for at gå ud over det der kaldes *background studies* (UK), *civilisation* (Frankrig), *Landeskunde* (Tyskland), dvs. at gå længere end blot at give oplysninger om de lande hvori sproget tales. Men samtidig har der været en voksende politisk interesse i uddannelse og økonomisk udvikling, hvilket har givet sig udslag i ønsker om at højne standarderne i undervisningen og fokusere på eksamensresultater. Det gamle engelske udtryk: *If it isn't tested, it's not taught* er således blevet styrket, og behovet for at vurdere kulturel læring på en eller anden måde er blevet mere og mere vigtigt.

Det ville være muligt at illustrere dette ved hjælp af sprogundervisning i et bestemt land, men det er også instruktivt at se på Europarådets arbejde, hvis *Common European Framework* identificerer og beskriver den kompetence, en sprog elev (en learner) skal prøve at tilegne sig. Den indeholder også et forslag til model for evaluering i form af nogle niveauer af sproglig kompetence. Imidlertid var forfatterne til *Framework* ikke i stand til at lave forslag til evalueringsniveauer med hensyn til sociokulturel kompetence, selv om *Framework* anerkender betydningen af den almene kompetence, som omfatter viden om verden, men også færdigheder, bl.a. interkulturelle færdigheder. Der er en risiko for at *Framework* vil få stor betydning for beskrivelsen af niveauer af sproglig kompetence til evalueringsformål, mens det som den har at sige om den almene kompetence, vil blive overset, simpelthen på grund af presset fra den hidtidige evalueringspraksis.

Testning og spørgsmålet om hvad man skal evaluere

Der er mange typer af evaluering, hvoraf testning bare er én. Test kan også være af mange typer og tjene mange formål - diagnose, indplacering i et kursusforløb f.eks. - men de er ofte forbundet med eksamener og certificeringer. Dette er selvfølgelig følsomme emner som politikere, forældre og learnere er meget interesserede i. Derfor må undersøgelsen af learneres kompetence være meget omhyggelig og være så 'objektiv' som muligt, dvs. så dækkende (*valid*) og pålidelig (*reliable*) som muligt. Dette var problemet for Europarådets eksperter i *Common European Framework*, og de besluttede at de ikke kunne løse problemet på daværende tidspunkt.

Umiddelbart forekommer det ikke svært at evaluere learneres tilegnelse af viden. Der kan laves enkle tests vedr. faktuel viden. Vanskelighederne opstår allerede når man skal bestemme hvilke kundskaber der er vigtige. Skal learnerne for eksempel lære *facts* om social etikette og høflighed i et bestemt land? Men hvilken social etikette drejer det sig om: Den man finder hos den dominerende sociale klasse, eller dem man finder hos de sociale klasser, etniske grupper eller den kønsgruppe som learnerne tilhører? Skal learnerne tilegne sig historiske *facts* - og i givet fald: Hvis version af historien skal man prioritere?

Vi har også mange erfaringer med at evaluere learneres indsigt og forståelse. I stedet for at teste om learnerne kan huske historiske *facts*, prøver vi deres historiske forståelse og sensitivitet i forbindelse med essays hvor de diskuterer historiske begivenheder. Mange sprog lærere er bekendt med lignende fremgangsmåder i forbindelse med litteratur, hvor testning af om learnerne kan huske litteraturhistorien eller plottet i romanerne i det store og hele er blevet afløst af evaluering af deres indsigt og sensitivitet i arbejdet med litterære tekster.

Interkulturel kompetence

Men problemet er at paratviden og indsigt kun er én dimension af den kompetence som *Framework* kalder 'sociokulturel', men som andre foretrækker at definere på en anden måde og kalde for 'interkulturel kompetence' (Byram and Zarate 1997, Byram 1997). Man kan i korthed sige at interkulturel kompetence omfatter fem elementer:

- Holdninger (*attitudes*): nysgerrighed og åbenhed, parathed til at forkaste forkerte forestillinger om andre kulturer og forestillinger om sin egen.
- Viden (*knowledge*) om sociale grupper og deres produkter og praksisser i ens eget og i ens samtalepartners land, og viden om de generelle processer der kendetegner interaktion på det individuelle og det samfundsmæssige plan.
- Færdigheder i at fortolke og relatere (*skills of interpreting and relating*): evne til at fortolke et dokument eller en begivenhed fra en anden kultur, at forklare den og relatere den til dokumenter eller begivenheder fra ens egen kultur.
- Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion (*skills of discovery and interaction*): evne til at tilegne sig ny viden om en kultur og kulturelle praksisformer, og evne til at bidrage med sin viden og sine holdninger og færdigheder i forbindelse med virkelig (*real-time*) kommunikation og interaktion.
- Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse (*critical cultural awareness/political education*): evne til at vurdere kulturelle og samfundsmæssige forhold kritisk og på basis af eksplicite kriterier: praksisformer og produkter fra ens egen kultur og ens eget land og ligeledes praksisformer og produkter fra andre kulturer og lande.

En person der har en vis grad af interkulturel kompetence, er således i stand til at se relationer mellem kulturer - både inden for samme samfund og imellem forskellige samfund - og er i stand til at formidle mellem dem, dvs. fortolke hver af dem i lyset af den anden, enten for sig selv eller for andre. Det er også en person der har en kritisk eller analytisk forståelse af (dele af) deres egen og andre kulturer, én der er bevidst om sit eget perspektiv, bevidst om hvordan ens tænkning er kulturelt bestemt, én som ikke tror at ens egen forståelse og ens eget perspektiv blot er de naturlige.

Det at evaluere viden er således bare en lille del af det som interkulturel kompetence omfatter, og det der er brug for at evaluere, er learnernes evne til at træde 'udenfor', til at gøre det fremmede bekendt og det bekendte

fremmed, og til at handle på basis af disse perspektivskift.

Det sværeste af det hele er at vurdere om learnerne har ændret holdninger, om de er blevet mere tolerante med hensyn til forskelle og til at omgås det ubekendte. Dette handler om affektiv og moralsk udvikling, og nogle vil mene at dem skal man ikke evaluere. Jeg er enig heri, men kun så længe evaluering implicerer kvantificering og bedømmelse ved en lærer/eksaminator. Dette er imidlertid ikke den eneste mulige evalueringsform; man kan også vælge at evaluere på basis af en rapport vedr. learnerens kompetencer, og her er det at portfolio-metoden bliver både mulig og ønskelig (Byram 1997).

Brug af portfolio som evalueringsgrundlag

Sammen med det ovennævnte *Framework* er Europarådet ved at udvikle en *European Language Portfolio*. Denne portfolio omfatter tre dele:

- *The Passport section*: Denne del giver et overblik over individets færdigheder i forskellige sprog på et givet tidspunkt. Oversigten er struktureret i forhold til niveauerne i *Common European Framework*. Den giver oplysninger om formelle kvalifikationer og beskriver sproglige kompetencer og betydningsfulde erfaringer i forbindelse med sproglig og interkulturel læring. Den omfatter også oplysninger om særlige delkompetencer. Den giver plads for selv-evaluering, evaluering ved lærere, og mere formel evaluering gennem prøver og eksamener. Det skal stå klart efter hvilke kriterier, hvornår og af hvem evalueringerne er foretaget.
- *The Language Biography* er en hjælp til learnerens arbejde med at planlægge, reflektere over og vurdere sin egen læreproces og udvikling. Den lægger op til at learneren dels beskriver hvad han eller hun kan 'gøre' på hvert sprog, dels giver oplysninger om særlige sproglige og kulturelle erfaringer som han eller hun har fået i eller uden for uddannelseskonteksten. Sprogbiografien er organiseret så at den lægger op til flersprogethed, dvs. til udvikling af en flersproget kompetence hos den enkelte.
- *The Dossier* giver learneren mulighed for at udvælge materialer der kan dokumentere og illustrere de resultater eller erfaringer der er rapporteret de to foregående dele.

Portfolioen opfordrer bl.a. til selv-evaluering, og dette kan indebære selv-evaluering af ens interkulturelle kompetence. Dette kan f.eks. ske i forhold til nedenstående to skemaer, som refererer til den beskrivelse af interkulturel kompetence som blev givet ovenfor. Skemaerne er i dette tilfælde beregnet for studerende på gymnasie- eller universitetsniveau.

Oversat af Karen Risager

Litteratur

Byram, M., 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon; Multilingual Matters.

Byram, M. and G. Zarate, 1997. Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. in: M. Byram, G. Zarate and G. Neuner: *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg; Council of Europe.

Hymes, D., 1972. On Communicative Competence. in: J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth; Penguin, pp. 269-93.

En beskrivelse af mine interkulturelle erfaringer

Sprog (learneren skriver hvilket sprog det drejer sig om)

Sted, tidsperiode, alder

A. Følelser

- Min nysgerrighed og interesse blev vækket af følgende:
(eksempler fra dagliglivet, især når de får mig til at tænke over min egen kultur)
- Perioder hvor jeg havde det dårligt/havde hjemve:
(hvad var det der gav mig denne følelse, med eksempler om muligt)
- Perioder hvor jeg havde det godt og følte mig hjemme:
(hvad var det der gav mig denne følelse, med eksempler om muligt)

B. Viden

- Det vigtigste jeg har lært om familielivet og/eller skolelivet:
- Det vigtigste jeg har lært om det land jeg boede i (nationen, staten), både med hensyn til nutiden og fortiden
- Hvad jeg har lært om sproglige vaner og konventioner (emner der interesserer folk, emner der bør undgås, hvordan man hilser og tager afsked, m.v.)

C. Handlinger

- Problemer eller problematiske hændelser som jeg klarede ved at forklare forskellige kulturer for folk, ved at hjælpe dem med at se tingene fra forskellige kulturers perspektiv og med at forstå hvorfor der kan opstå misforståelser
- Eksempler på lejligheder hvor jeg var nødt til at stille spørgsmål og/eller hvor jeg var nødt til at svare på spørgsmålene selv (fra 'at spørge om vej' til forståelse af kulturelle vaner og forestillinger).

En vurdering af mine interkulturelle erfaringer

A. Interesse for andre menneskers måde at leve på

- Jeg er interesseret i andre menneskers erfaringer i dagliglivet, især dem som man ikke normalt ser repræsenteret i medierne
Eksempel:
- Jeg er også interesseret i forskellige sociale gruppers dagligliv og ikke bare den dominerende kultur.
Eksempel:

B. Evne til at skifte perspektiv

- Jeg har erfaret at jeg kan forstå andre kulturer ved at se tingene fra et andet perspektiv og ved at se på min egen kultur fra deres perspektiv.
Eksempel:

C. Evne til at leve i en anden kultur

- Jeg er i stand til klare en række reaktioner jeg har ved at leve i en forskellig kultur (eufori, hjemve, fysisk og mentalt ubehag osv.)
Eksempel:

D. Viden om et andet land og en anden kultur

- Jeg har kendskab til nogle vigtige facts om at leve i den anden kultur og om landet, staten, folket.
Eksempel:
- Jeg ved hvordan jeg skal begynde en samtale om folk fra den anden kultur og

opretholde
samtalen.
Eksempel:

E. Viden om interkulturel kommunikation

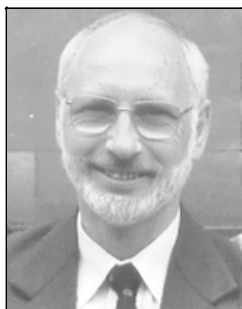
- Jeg ved hvordan man skal rette op på misforståelser der opstår fordi folk mangler bevidsthed om den anden kulturs perspektiv.
Eksempel:
- Jeg ved hvordan jeg skal finde ny information og opdage nye aspekter af den anden kultur
Eksempel:

Referencer:

Byram, M.: Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Multilingual Matters, 1997.

Oversat af Karen Risager

Theme: Intercultural competence



Assesing Intercultural Competence in Language Teaching

Michael Byram

Professor, University of Durham, England.

,If it isn't tested. it's not taught'

The suggestion that language teaching has a cultural dimension is far from new. It dates back to the beginnings of modern language teaching in the nineteenth century, and of course to the teaching of the classics far beyond that. Unfortunately, the 'communicative turn' in language teaching, particularly in English as a Foreign Language, tended to emphasise speech act and discourse competence, rather than (socio-)cultural competence, even though this was a misinterpretation of the original definition proposed by Hymes (1972).

In the last decade, however, there has been an increasing attention to and experimentation with teaching language and culture in integrated ways, and teachers are becoming more aware of the possibilities of going beyond 'background studies' (UK), 'civilisation' (France), 'Landeskunde' (Germany), i.e. not just giving information to learners about a country where the language in question is spoken. However, at the same time, emphasis on 'raising standards' in education as a consequence of increased political interest in education and economic development, has led to increased emphasis on examination results. The old saying that 'if it isn't tested, it isn't taught' is thus reinforced, and the need to assess cultural learning in some way has become ever more important.

It would be possible to illustrate these points from language teaching in a specific country, but it is also instructive to consider the work of the Council of Europe, whose 'Common European Framework' identifies and describes the competences a language learner should attempt to acquire, and also proposes a framework for assessment, in the form of a number of levels defining linguistic competence. However, the authors were not able to make proposals for levels of assessment of 'socio-cultural competence', even though in the description of competences, the Common European Framework recognises the significance of 'general competences' which include 'knowledge of the world' but also 'intercultural skills' and others. There is a risk that the Framework will be highly influential in establishing levels of linguistic competence for assessment purposes, with what it has to say about general competences being passed over, simply because of the pressures of assessment practices hitherto.

Testing and deciding what to assess

There are many kinds of assessment of which testing is just one. Tests too are of many kinds and serve many functions - diagnosis, placement on courses, for example - but are often associated with examinations and certification. Examinations and certification are of course highly sensitive issues to which politicians, parents and learners pay much attention. As a consequence, the examination of learners' competence has to be very careful and as 'objective' - meaning valid and reliable - as possible. This was the problem faced by the Council of Europe experts in the Common European Framework, and a problem that they decided they could not solve at the time.

Yet it seems on the surface not difficult to assess learners' acquisition of information. There can be simple tests of facts, but the real difficulty comes in deciding which facts are important. Shall they, for example, learn 'facts' about social etiquette and politeness in a particular country? But then whose social etiquette, that of the dominant social class, or that of the social class or ethnic group or gender group to which they belong? Shall they learn historical 'facts', but whose version of history?

We also have a lot of experience in assessing learners' knowledge and understanding. Rather than testing recall of historical 'facts', we assess their historical understanding and sensitivity in essays where they discuss events. A similar approach is familiar to many language teachers who have also been students or teachers of literature, where the testing of recall of literary history or plots of novels has largely given way to assessment of insight and sensitivity to literary texts.

Intercultural competence

The problem lies however in the fact that knowledge and factual recall are only one dimension of the competence which the Common European Framework calls 'socio-cultural' but which others would define differently and call 'intercultural competence' (Byram and Zarate, 1997; Byram, 1997).

Briefly, intercultural competence involves five elements:

- Attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own.
- Knowledge: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction.
- Skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own.
- Skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.
- Critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries.

In short someone with some degree of intercultural competence is someone who is able to see relationships between different cultures - both internal and external to a society - and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. It is also someone who has a critical or analytical understanding of (parts of) their own and other cultures - someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural.

Assessing knowledge is thus only a small part of what is involved and what needs to be assessed is learners' ability to step outside, to make the strange familiar and the familiar strange, and to act on that change of perspective.

Most difficult of all is to assess whether students have changed their attitudes, become more tolerant of difference and the unfamiliar. This is affective and moral development and it can be argued that even if we can

assess it, we should not be trying to quantify tolerance. I would agree with this if assessment implies quantification and a judgement made by a teacher or examiner on a student, but this is only one kind of assessment. If however, assessment is not in terms of tests and traditional examinations, but rather in terms of producing a record of learners' competences, then a portfolio approach is possible and in fact desirable (Byram, 1997).

Using a portfolio as a basis for assessment

Together with the Common European Framework, the Council of Europe is developing a European Language Portfolio.

It will have three parts:

- the Passport section provides an overview of the individual's proficiency in different languages at a given point in time; the overview is defined in terms of skills and the common reference levels in the Common European Framework; it records formal qualifications and describes language competencies and significant language and intercultural learning experiences; it includes information on partial and specific competence; it allows for self-assessment, teacher assessment and assessment by educational institutions and examinations boards; it requires that information entered in the Passport states on what basis, when and by whom the assessment was carried out.
- The Language Biography facilitates the learner's involvement in planning, reflecting upon and assessing his or her learning process and progress; it encourages the learner to state what he/she can do in each language and to include information on linguistic and cultural experiences gained in and outside formal educational contexts; it is organised to promote plurilingualism i.e. the development of competencies in a number of languages.
- The Dossier offers the learner the opportunity to select materials to document and illustrate achievements or experiences recorded in the Language Biography or Passport.

In the portfolio the notion of self-assessment is to be introduced and this can include self assessment of intercultural competence. It might consist of the following format, which reflects the definition of intercultural competence given above. The format in this case is intended for learners in Upper Secondary or Higher Education.

A record of my Intercultural Experience

- in language: (learner inserts language)
- place, period of time, age:

A. Feelings

- Ways in which my curiosity and interest were aroused:
(examples from ordinary daily life, especially when they made me re-consider my own culture)
- Periods when I felt

uncomfortable/homesick

(what made me feel like this, with particular examples if possible)

- Periods when I felt at home and comfortable (what made me feel like this, with particular examples if possible)

B. Knowledge

- The most important things I learnt about family life and/or life at school
- The most important things I have learnt about the country, the nation, the state where I stayed - in the present and in its past
- What I have learnt about customs and conventions of talking with people (topics which interest them, topics to avoid, how to greet people and take leave from them)

C. Actions

- Incidents or problems which I resolved by explaining different cultures to people, helping them see the points of view of different cultures and how misunderstandings can happen.
- Examples of times when I have had to ask questions and work out my own answers (from 'asking the way' to understanding cultural customs and beliefs)

As well as or instead of the above:



A self-assessment of my Intercultural Experience

A. Interest in other people's way of life

- I am interested in other people's experience of daily life, particularly those things not usually presented to outsiders through the media.

Example:

- I am also interested in the daily experience of a variety of social groups within a society and not only the dominant culture.

Example:

B. Ability to change perspective

- I have realised that I can understand other cultures by seeing things from a different point of view and by looking at my culture from their perspective.

Example:

C. Ability to cope with living in a different culture

- I am able to cope with a range of reactions I have to living in a different culture (euphoria,

homesickness,
physical and
mental discomfort
etc)

Example:

D. Knowledge about
another country and
culture

- I know some
important facts
about living in the
other culture and
about the country,
state and people.

Example:

- I know how to
engage in
conversation with
people of the
other culture and
maintain a
conversation

Example:

E. Knowledge about
intercultural
communication

- I know how to
resolve
misunderstandings
which arise from
people's lack of
awareness of the
view point of
another culture

Example:

- I know how to
discover new
information and
new aspects of the
other culture for
myself

Example:

Literature

Byram, M. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. and Zarate, G. 1997. Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In: M. Byram, G. Zarate and G. Neuner Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe

Hymes, D., 1972. On Communicative Competence. in: J. B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-93.

Tema: Interkulturel kompetence



Lærerens interkulturelle kompetence

Karen Risager

Lektor, cand.mag. i lingvistik og fransk.

Institut for Sprog og Kultur, Roskilde

Universitetscenter.

Interkulturel kompetence er et uhyre populært begreb i dag, og indholdet af det er til diskussion i mange forskellige sammenhænge. Det lader sig ikke gøre at blive enige om én bestemt definition af begrebet; det er altid kontekstuel bestemt, og det tager farve af de aktuelle diskurser om kompetence, kultur, kommunikation, sprog m.m. Nogle vil endda mene at begrebet interkulturel kompetence er ved at blive så altfavnende at man lige så godt kan holde op med at bruge det: Et interkulturelt kompetent menneske er simpelthen et menneske der er i stand til at leve som verdensborger i denne flerkulturelle og globaliserede verden! Selv om jeg mener der er meget der taler for sådan en holdning, vil jeg ikke gå så langt her, men prøve at forholde mig til en bestemt slags interkulturel kompetence, nemlig den som lærere i fremmed- og andetsprog har brug for at udvikle.

Sproglærere har et særligt fokus på den *sproglige* dimension af interkulturel kompetence, og den interkulturelle kompetence de udvikler, er hvad man lidt mere præcist kalder *interkulturel kommunikativ kompetence* - hvor 'kommunikativ' normalt betyder 'sproglig', uanset at kommunikationsbegrebet egentlig er bredere end det. Det er imidlertid vigtigt at understrege at det at være interkulturelt kommunikativ kompetent ikke blot betyder at man er endnu bedre til at kommunikere sprogligt end man måske var før.

Interkulturel kompetence går ud over det sproglige og tilføjer noget der også er vigtigt, noget indholdsmæssigt, nemlig en større viden om verden.

Interkulturel kompetence: Lærerens egen interkulturelle kompetence, et livslangt projekt

At udvikle sin interkulturelle kompetence er et aspekt af den livslange socialisationsproces, eller - for at udtrykke det i mere konstruktivistiske termer - et livslangt projekt. Fra den tidlige barndom og hele livet igennem lærer vi mere og mere om at omgås sociale og kulturelle forskelle, og forholder os til dem i vores identitetsudvikling. Når vi er i gang med formel læring af et fremmed- eller andetsprog - i skolen og i læreruddannelsen - er der et særligt fokus på en bestemt slags kulturelle forskelle, nemlig de nationale eller etniske. Vi fokuserer i særlig

grad på et nationalsprog, f.eks. fransk, og vi fokuserer i særlig grad på hvordan livet i Frankrig eller andre fransktalende lande kan forme sig. Vi kan være mere eller mindre opmærksomme på kulturel, etnisk og sproglig variation, og på internationale og transnationale forhold, men den nationale eller nationalstatslige ramme gør sig som regel gældende på et eller andet niveau, i hvert fald i sprogundervisningen i Europa. Temaer som 'det typisk danske' og 'danskhed', 'det typisk tyske', 'det typisk amerikanske' osv. er temmelig almindelige, og dette kræver naturligvis stor forsigtighed og kritisk sans, så vi ikke i vores egen viden om verden kommer til at dyrke nationale stereotyper som i virkeligheden ikke har ret meget på sig.

Det er vigtigt at understrege at interkulturel kompetence ikke bare skal opfattes som 'tokulturel'. Alle samfund i dag er kulturelt sammensatte på mange niveauer som resultat af kulturelle udviklinger og spredningsprocesser over det meste af verden. Nationalstaterne prøver i almindelighed at opretholde en bevidsthed om en fælles national kultur og identitet, men i virkeligheden er det den kulturelle kompleksitet der råder, en kompleksitet der er præget af de magtstrukturer der er i de pågældende samfund og i verden. Interkulturel kompetence er evnen til at omgås (produktivt og receptivt) denne kulturelle kompleksitet i mikrokonteksten og i makrokonteksten: i beboelseskvarteret, i burgerbaren, i hjemmet foran fjernsynet, på strøget, på arbejdspladsen, på internettet, på det internationale seminar osv., men også i den flerkulturelle og globaliserede verden mere overordnet.

Interkulturel kompetence er en aktiv og produktiv evne, for i og med at vi bruger den, skaber vi kultur, bl.a. i klasseværelset. I kommunikationen skaber eller bekræfter vi vores identiteter, og forståelse er en aktiv proces hvor man skaber sig en forståelse af det sagte ud fra sit eget perspektiv og sin egen horisont. Jeg mener det er meget frugtbart at have en sådan socialkonstruktivistisk tilgang til interkulturel kommunikativ kompetence. Men man skal på den anden side ikke glemme at denne frihed til at skabe vores egne identiteter hurtigt støder mod nogle temmelig solide systemer som identificerer os imod vores vilje. Frihed mødes med tvang.

Lærerens interkulturelle kompetence: Affektivt, adfærdsmæssigt og kognitivt

Det er nyttigt at dele en diskussion af interkulturel kompetence op i en affektiv, en adfærdsmæssig og en kognitiv dimension, selv om disse dimensioner i praksis hænger tæt sammen.

Den affektive dimension opfatter jeg som den primære i den forstand at det er den der er udviklet allerede fra de tidligste barndomsår, og som handler om den grundlæggende tillid til verden og til andre mennesker, om selvbilledet og selvværdet. Den er den allervigtigste forudsætning for nysgerrighed, åbenhed og parathed til at forkaste forkerte forestillinger, som bl.a. Byram fremhæver som kendetegnende interkulturel kompetence (se Byrams artikel her i nummeret). Der er stærkt brug for psykodynamiske studier af interkulturel kompetence, herunder dens sproglige dimension. Hvad sker der psykisk med én når man bruger et fremmed sprog? Føler man opstemthed eller utryghed? I forbindelse hermed er der en identitetsproblematik: Hvad betyder det for én at kunne og bruge et andet sprog end ens modersmål? Er det rart, ligefrem en lettelse, at 'gå ind i' en anden identitet som bruger af dette sprog, eller er det forbundet med ubehagelige erfaringer og angst? Hvilken rolle spiller de sproglige perfektionskrav for ens selvopfattelse? Disse spørgsmål har selvsagt stor indflydelse på ens funktion som sproglærer.

Den adfærdsmæssige dimension består først og fremmest i ens erfaring med at bruge det fremmede sprog i forskellige situationer og i forskellige domæner: i skolen eller uddannelsen, på arbejdspladsen, i hjemmet osv., hvad enten det er i ens eget land eller i et målsprogsland. Men derudover består den i en række andre former for adfærd hvoraf nogle forløber parallelt med den sproglige praksis (kropssproget og den måde man bruger rummet på når man kommunikerer) og andre er relativt uafhængige af forløbet af den sproglige praksis (påklædning og andre tegn på kroppen). Her igen kan man fremhæve at adfærd ikke bare kan læres: Hvad er det der gør at nogle har svært ved at lære uvante former for kropssprog, mens andre kaster sig ud i det med stort talent? Også dette kan være en stor udfordring for en lærer, der jo er eksponeret i klassen det meste af tiden.

Den kognitive dimension omfatter viden om og indsigt i verden med et vist fokus på de lande hvor sproget tales som modersmål. Her er det vigtigt at understrege at viden altid er perspektivisk: Den er i endog meget høj grad præget af vores 'sted' i verden: hvor vi kommer fra geografisk, socialt og historisk, vores køn osv. Vores viden er formet af vores familiebaggrund, vores skolegang, medier, rejser osv. Nogle begrænsede områder af vores viden

er af forholdsvis objektiv karakter, f.eks. faktuel viden om antallet af partier i et land, men ellers er vores viden knyttet til vores personlige erfaringer og varierer fra menneske til menneske. Gør vi os som sproglærere klart hvilket perspektiv vi selv ser verden fra?

Som Byram fremhæver, bør udviklingen af interkulturel kompetence føre til kritisk kulturel bevidsthed og politisk bevidsthed om én selv som borger. Jeg vil tilføje at den bør føre til en politisk bevidsthed om én selv som verdensborger. Det er fordi jeg mener at sproglærerne i kraft af deres erfaringer med forskellige sprog og forskellige sprogområder har særlige muligheder for at bidrage til at udvikle elevernes/deltagernes globale udsyn og engagement.

Kramsch (1993) er en af dem der siger at når man udvikler sin interkulturelle kompetence, så udvikler man 'et tredje sted' (*a third place*). Dvs. man skaber sig en særlig personlig sproglig og kulturel identitet, der er ny og helt ens egen. Man bliver jo ikke *native speaker* af det fremmede sprog, man udvikler sig til noget andet, det som Byram kalder en *intercultural speaker*, dvs. et menneske der kan overskue og formidle mellem forskellige kulturelle sammenhænge, også sprogligt: tolke, oversætte, opklare misforståelser m.v.

Læreren bør kunne beskrive og evaluere sin egen interkulturelle kompetence. Derfor vil jeg anbefale at lærer og lærerstuderende arbejder med deres egen sproglige og kulturelle biografi, og samler sig sin egen portfolio (se Byrams artikel her i nummeret), måske bare til privat brug.

Lærerens arbejde med elevernes/deltagernes interkulturelle kompetencer

I undervisningssituationen kan man skelne mellem to forskellige måder hvorpå læreren bruger sin interkulturelle kompetence:

På den ene side udvikler hun/han sin egen viden om verden og om brugen af sproget som redskab i sprogundervisningen. Hun/han kommunikerer med de forskellige elever - og de kan være forskellige bl.a. i kraft af at de har forskellige etniske og sociale baggrunde. Der er tale om dyadiske relationer, dvs. relationer mellem to parter: læreren og en elev/elevgruppe. Man kunne kalde dette 'jeg-du-aksen' i interkulturel kommunikation. Den drejer sig om hvordan 'jeg' er i stand til at kommunikere med et andet menneske eller en anden gruppe. Den handler om mine egne holdninger til de andre, min egen personlighed, min egen selvudvikling, min egen interkulturelle læring, og/eller min egen mangel på interkulturel kompetence.

På den anden side udvikler læreren også en mere formidlende kompetence i kraft af at elevgruppen består af forskellige mennesker. Læreren lærer at få disse forskellige mennesker til at forholde sig til hinanden, kommunikere og samarbejde. Her har vi at gøre med noget man kunne kalde en 'du-du-akse' (hvor der også er et implicit 'jeg'). Der er tale om en triadisk relation, en relation mellem tre parter, og den drejer sig om hvordan 'jeg' er i stand til at få to (eller flere) mennesker eller grupper til at kommunikere med hinanden på tværs af kulturelle forskelle.

Læreren må således konstant spørge sig selv: Hvordan er jeg i stand til at udnytte kulturelle forskelle på en god måde? Hvordan er jeg i stand til at intervenere og mægle. Hvilke forskellige forudsætninger har eleverne med hensyn til færdigheder i og indstillinger til målsproget? Hvordan opfatter de hinanden som personer og hvordan opfatter de hinandens sprogkundskaber? Hvilke af dem er gode til at samarbejde, hvordan kan de supplere hinanden? Hvordan kan jeg hjælpe eleverne med at diskutere uenigheder og konflikter? Denne akse er mere orienteret mod den sociale og kulturelle kompleksitet i omverdenen, og den må forholde sig til forskellige gruppers identiteter og forestillinger om hinanden. Den fokuserer på de andres interkulturelle kompetence. Den skal læreren bruge når hun/han skal skabe nogle gode betingelser for at eleverne selv kan udvikle hver deres 'jeg-du-kompetence' og 'du-du-kompetence'.

Lærerens refleksion over sin egen undervisningspraksis

Centralt i sprog- og kulturpædagogikken står spørgsmålet: Hvordan kan vi tilrettelægge undervisningen bedst muligt så eleverne kan udvikle deres kommunikative og interkulturelle kompetence? Ved siden af og som

supplement til denne mere målorienterede interesse kunne det være spændende at udvikle en kulturanalytisk tilgang til sprogundervisningen, én der spørger: Hvad sker der egentlig? Hvad er det for en social og kulturel praksis, og hvorfor ser den ud som den gør? Hvad er det for nogle diskurser om verden der findes her? I hvilke henseender giver skolen eller uddannelsen muligheder for læring som ikke kan finde sted udenfor? Her tænker jeg f.eks. på indholdet af undervisningsmaterialerne: Hvordan skal man vinkle kultur- og samfundsformidlingen i disse? Skal man f.eks. foretrække billeder der kan tjene som modvægt til de billeder der cirkulerer i massemedierne og reklamerne, eller skal man tværtimod bruge mediebillederne?

Der er uden tvivl mange lærere der reflekterer over deres egen praksis og den interkulturelle kompetence den giver eller ikke giver. Men det er ikke en integreret del af den fælles faglige diskussion. Der er efter min mening hårdt brug for at kaste et kritisk blik på sprogundervisningens praksis og de muligheder der gives den. Hvorfor er der nærmest ingen der gennemfører kritiske diskursanalyser af sprogundervisningen (jf. dog Dendrinios 1992)? Hvorfor er der nærmest ingen feministisk kritik, ingen ideologikritik, ingen postkolonial kritik (jf. dog Phillipson 1992, Pennycook 1994)? Jeg har selv skrevet en mindre kulturkritisk diskussion af lærebogskritik (Risager 1998), men ellers er også dette felt ret tomt.

En problematik der også trænger til at blive bedre belyst, er sprogfagernes kulturelle forskellighed. De forskellige sprog spiller helt forskellige roller på verdensplan. De kulturelle og samfundsmæssige kontekster der er relevante for de forskellige sprog, er også helt forskellige. Franskundervisningen i Danmark er omgivet af meget anderledes forestillinger og forventninger end franskundervisningen i England, selv om det handler om 'samme sprog'. Alt dette spiller uden tvivl en vigtig rolle for kultur- og samfundsforståelsen i de forskellige sprogfag og for hvilke tekster og temaer der er mest tradition for.

Bevidsthed om 'den banale nationalisme'

Hvad enten man vil eller ej, så står sprogundervisningen til en vis grad i nationens tegn, ikke mindst i Europa. Derfor vil sproglærerens kompetence kunne rumme et interessant element: Bevidstheden om det man kalder 'den banale nationalisme'.

Udtrykket 'banal nationalisme' stammer fra den britiske socialpsykolog Michael Billig (1995). Banal nationalisme er en ideologi der opretholder og legitimerer nationalstaten. Banal nationalisme kommer til udtryk i de mange små hverdagsagtige ting og udtalelser der minder os om at verden er opdelt i nationalstater, og som forudsætter at dette er *common sense*, en helt naturlig sag der ikke kan være anderledes. Flaget på de officielle bygninger; det politiske landkort hvor landene er klart afgrænsede fra hinanden og i forskellige farver; udtryk som 'det danske vejr' eller 'de danske fugle'; udtrykket 'hele landet' (underforstået: Danmark); den politiske forståelse der ligger i brugen af 'vi' og 'de'; alt dette er eksempler på de tilsyneladende uskyldige ting der holder vores nationale verdensopfattelse i live. Den er nærmest allestedsnærværende, og Billig har især analyseret den i politiske taler og i avisreportager, bl.a. sportssiderne.

Selv om banal nationalisme virker uskyldig og rutinemæssig, understreger Billig at den ikke er harmløs. Det er en ideologi, og tilmed den mest succesrige ideologi i menneskets historie, for troen på at hele verden nødvendigvis må være opdelt i nationalstater med præcise grænser, er i dag universel, og det til trods for at nationalismen og nationalstatsopbygningen kun er 2-300 år gammel.

Når man bruger ordet nationalisme, plejer man at referere til et lidenskabeligt og voldsomt fænomen. Hvor den banale nationalisme følger os ubemærket i hverdagen, så er 'nationalisme' ellers noget som 'de andre' dyrker: separatister, fascistiske og guerillaer. Denne mere lidenskabelige nationalisme kalder Billig skarp (*hot*) nationalisme, og han bruger flaget som metafor: Skarp nationalisme er *the waved flag*, banal nationalisme er *the unwaved flag*. Den banale nationalisme er som sagt ikke harmløs, for den fungerer som en mental forberedelse til den skarpe nationalisme, og kan let slå over i denne i forbindelse med f.eks. krigspropaganda.

Det er klart, og det understreger Billig også, at vi alle er præget af banal nationalisme, også selv om vi er opmærksomme på den og ved at den faktisk har haft en ret kort historie. Der er tale om en hel vanemæssig tankestruktur i dag. Og i sprogfagene har den banale nationalisme rigtig godt fat, for hvem tænker ikke på

sprogfagene som mere eller mindre nationale fag? Bl.a. derfor er det vigtigt at understrege at interkulturel kompetence ikke bare handler om at omgås de nationale forskelle, men at den handler om at omgås den faktiske kulturelle kompleksitet der er opstået på baggrund af alle mulige transnationale og globale processer.

Den etiske eller politiske dimension

Refleksionen over egen undervisningspraksis har en etisk eller politisk dimension: Sprogfagene er med til at udvikle identiteter, kulturbilleder og tidsbilleder både i positiv og negativ forstand - for det er jo ikke ligegyldigt hvilke billeder af verden der cirkulerer i klassen! Dette får mig til at stille et mere vidtrækkende spørgsmål: Hvordan kan sprogfagene være med til at gøre verden mindre skæv?

Interkulturel kompetence bliver brugt til meget: Til at sælge Coca Cola over hele verden, til at forhale livsvigtige beslutninger i FN, til at organisere international narkosmugling, til at ophidse nationalistiske og racistiske bevægelser . . . Men vi som sproglærere er nok enige om at interkulturel kompetence har sin berettigelse ved at skabe nogle forudsætninger for interkulturel forståelse og samarbejde. Hvis vi tager et ekstra skridt, så handler interkulturel kompetence om evnen til at opbygge tværkulturelle bevægelser, organisationer og institutioner, der kan kæmpe for en bedre verden og prøve at forhindre de store sociale og miljømæssige problemer, som forskerne allerede nu kan forudse, men som 'vi' nægter at tage alvorligt. Det burde efter min mening være det mere langsigtede mål for læreruddannelserne og for sprogundervisningen i skolen.

Litteratur

Billig, Michael: Banal Nationalism. London: Sage Publications, 1995.

Byram, Michael: Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

Dendrinos, Bessie: The EFL Textbook and Ideology. Athens: N. C. Grivas Publications, 1992. **Kramsch**, Claire: Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993. **Pennycook**, Alastair: The Cultural Politics of English as an International Language. London and New York: Longman, 1994.

Phillipson, Robert: Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press, 1992.

Risager, Karen: Critique of textbook criticism. i: Dorthe Albrechtsen, Birgit Henriksen, Inter M. Mees og Erik Poulsen (eds.), Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy. Odense: Odense University Press, 1998. S. 53-62.

Theme: Intercultural competence



The teacher's intercultural competence

Karen Risager

Reader, MA (Linguistics and French),

Department of Languages and Culture, Roskilde University

Intercultural competence is an enormously popular concept nowadays, its content being discussed in a great variety of contexts. It is not possible to arrive at one particular definition of the concept - it is always contextually determined, coloured by the latest discourses on competence, culture, communication, language, etc. Some people even feel that the concept of intercultural competence is becoming so all-embracing that one could just as well stop using it altogether: an interculturally competent person is quite simply one who is capable of living as a world citizen in this multicultural, globalised world! Even though I believe that there is much that speaks in favour of such an attitude, I would not go that far here, but would rather look at a particular type of intercultural competence, namely that which the teacher of foreign and second languages needs to develop.

Language teachers focus in particular on the linguistic dimension of intercultural competence and the intercultural competence they develop is what one, more precisely, refers to as intercultural communicative competence - where 'communicative' normally means 'linguistic', even though the concept of communication is actually wider than that. It is important to emphasise, however, that possessing intercultural communicative competence does not only mean that one is even better at communicating linguistically than one was previously.

Intercultural competence is broader than the linguistic dimension, adding something else that is also important, something to do with content - a greater knowledge of the world.

Intercultural competence: the teacher's own intercultural competence - a lifelong project

Developing one's intercultural competence is an aspect of the lifelong socialisation process, or - to express it in more constructivist terms - a lifelong project. From early childhood and throughout our lives, we learn more and more about dealing with social and cultural differences and relating to them in developing our own identity. When we are involved in formal learning of a foreign or second language - at school or during teacher education - there is special focus on a particular kind of cultural differences, namely the national or the ethnic. We focus to a great extent on a national language, e.g. French, and on how life can be lived in France or in other French-speaking countries. We can be more or less aware of cultural, ethnic and linguistic variation - and of

international and transnational relationships - but the national or nation-state framework normally asserts itself at some level or other - at least when it comes to language teaching in Europe. Themes such as 'the typically Danish' and 'Danishness', 'the typically German', 'the typically American', etc. are fairly common, and this naturally calls for a great caution and a critical sense if we in our own knowledge of the world are to avoid promoting national stereotypes that actually have little basis in fact.

It is important to stress that intercultural competence should not simply be perceived as 'bicultural'. All present-day societies are culturally complex at many levels, as a result of cultural developments and processes of dispersal over most of the world. Nation states attempt, generally speaking, to maintain an awareness of a common national culture and identity, though, in fact, cultural complexity reigns - a complexity that is characterised by the power structures that exist in the societies concerned and in the world. Intercultural competence is the ability to handle (productively and receptively) this cultural complexity in the micro-context and the macro-context: in the residential area, the burger bar, at home in front of the TV, out shopping, at the workplace, on the Internet, at the international seminar, etc. as well as at more general level in the multicultural and globalised world.

Intercultural competence is an active and productive ability, for, in actually using it, we create culture, i.a. in the classroom. In communicating, we create or confirm our identities, and understanding is an active process where one creates an understanding of what has been said from one's own perspective and own horizon. I think that it is productive to have such a social-constructivist approach to intercultural communicative competence. On the other hand, one must not forget that this liberty to create our own identities soon runs up against fairly solid systems that identify us against our will. Liberty encounters coercion.

The teacher's intercultural competence: in terms of affectivity, behaviour and cognition

The affective dimension is something I see as being the primary dimension, in the sense that its development stems from the first years of life. It has to do with the basic trust one has in the world and in other people, with one's self-image and self-respect. This is the most important prerequisite for curiosity, openness and a willingness to reject false assumptions, as Byram i.a. emphasises as characterising intercultural competence (see Byram's article in this issue). There is a strong need for psycho-dynamic studies of intercultural competence, including the linguistic dimension. What happens mentally when one uses a foreign language? Does one feel elated or insecure? There is also a question of identity linked to this: What does it mean to be able to use another language than one's native language? Is it nice, even a relief, to 'assume' another identity as a user of that language, or is it connected with unpleasant experiences and fear? What role does the linguistic perfection requirement play in how one sees oneself? These questions, naturally, exert a great influence on one's function as a language teacher.

The behavioural dimension consists, first and foremost, of one's experience in using the foreign language in various situations and various domains: at school or during education and training, in the workplace, at home, etc., no matter whether it is in one's own country or in the target language country. In addition, it consists in a number of other forms of behaviour, some of which run parallel with language practice (body language and the way one uses space when communicating) and others which are relatively independent of the course of language practice (clothing and other signs on the body). Once again, one can stress that behaviour is not something one simply learns: What is it that makes it difficult for some to learn unfamiliar forms of body language, while others happily plunge in at the deep end? This, too, can be a considerable challenge for a teacher, who, after all, is exposed to the class for most of the time.

The cognitive dimension comprises knowledge about and insight into the world, with a certain focus on the countries where the language is spoken as a native-language. It is important to emphasise here that knowledge is always a matter of perspective - linked closely to our 'position' in the world: where we come from geographically, socially and historically, our gender, etc. Our knowledge is formed by our family background, our schooling, the media, travel, etc. Certain areas of our knowledge are relatively objective in nature, e.g. factual knowledge about the number of parties in a country, but otherwise our knowledge is linked to our personal experiences, varying from one person to the next. Are we as language teachers aware of the perspective

from which we view the world?

As Byram emphasises, the development of intercultural competence ought to lead to a critical cultural awareness and a political awareness of oneself as a citizen. I would add that it ought to lead to a political awareness of oneself as a citizen of the world. This is because I feel that language teachers, by virtue of their experiences with various languages and various language areas have special opportunities to contribute to developing the global vision and involvement of their students/participants.

Kramersch (1993) is one of those who say that when one develops one's intercultural competence, one develops 'a third place', i.e. one creates a special personal linguistic and cultural identity that is new and completely one's own. One does naturally not become a native speaker of the foreign language; one develops into something else, something which Byram calls an intercultural speaker, i.e. a person who can take in and mediate between various cultural contexts, also in terms of language: interpret, translate, clear up misunderstandings, etc.

The teacher ought to be able to describe and assess his or her own intercultural competence. For that reason, I would suggest that teachers and student teachers work with their own linguistic and cultural biography, collecting their own individual portfolios (see Byram's article in this issue) - if only for private use.

How the teacher can work with the intercultural competences of the students/participants

In the teaching situation, one can distinguish between two different ways in which the teacher can use his or her intercultural competence:

On the one hand, (s)he can develop personal knowledge of the world and the use of language as a tool in language teaching. (S)he communicates with the various students - and they can differ i.a. because they have different ethnic and social backgrounds. We are dealing here with dyadic relationships, i.e. relationships between two parties: the teacher and a student/group of students. One could refer to it as the 'I-you axis' in intercultural communication. It has to do with how 'I' am able to communicate with another person or another group of persons. It has to do with my own attitudes to the others, my own personality, my own self-development, my own intercultural learning, and/or my own lack of intercultural competence.

On the other hand, the teacher also develops a more mediating competence, because the student group consists of different people. The teacher learns how to make these different people relate to each other, to communicate and to cooperate. Here we are dealing with something which one could refer to as a 'you-you axis' (where there also is an implicit 'I'). We are dealing here with a triadic relationship, a relationship between three parties, and it is a matter of how 'I' am able to make two (or more) people or groups communicate with each other, to go beyond cultural differences.

So the teacher constantly has to ask himself or herself: How is it possible for me to exploit cultural differences in a positive way? How is it possible for me to intervene and mediate? What different forms of ballast do the students have as regards skills and attitudes to the target language? How do they perceive each other and each other's language knowledge? Which of them are good at cooperating - how can they supplement each other? How can I help the students by discussing disagreements and conflicts? This axis is more oriented towards the social and cultural complexity in the outside world and it has to relate to the various groups' identities and ideas about each other. It focuses on the others' intercultural competence. The teacher has to make use of it when it is necessary to create good conditions for each of the students to be able to develop both an 'I-you competence' and a 'you-you competence'.

The teacher's reflection on his or her own practice when teaching

Central to language and culture pedagogy is the question: How can we organise teaching in the best possible way, so that the students can develop their communicative and intercultural competence? Apart from - and as a

supplement to - this more target-oriented interest it could be exciting to develop a culture-analytical approach to language teaching, one which asks: What actually happens? What type of social and cultural practice are we looking at, and why does it look the way it does? What sort of discourses about the world are taking place here? In what respects does school or education offer potential for learning that cannot take place outside? In this connection, I am, for example, thinking of the content of the teaching materials: How should one view the mediation of culture and society in them? Should one, for example, prefer images that can serve as a counterweight to those that circulate in the mass media and advertising, or should one, on the contrary, make use of media images?

There are doubtlessly many teachers who reflect on their own practice and the intercultural competence it provides or does not provide. But it is not an integral part of the common debate among those teaching languages. In my opinion, there is a real need for casting a critical glance at the practice of language teaching and the possibilities given it. Why is there practically no one who is carrying out critical discourse analyses of language teaching (cf., however, Dendrinos 1992)? Why is there practically no feminist critique, no ideological critique, no post-colonial critique (cf., however, Phillipson 1992, Pennycook 1994)? I myself have written a small culture-critical discussion of the critique of textbooks (Risager 1998), but apart from that this field is fairly uncharted.

An issue that also calls out for greater clarification is the cultural diversity of the language subjects. The various languages play completely different roles at a global level. The cultural and societal contexts that are relevant for the various languages are also completely different. The teaching of French in Denmark is surrounded by very different perceptions and expectations than French teaching in England, even though we are dealing with 'the same language'. All of this doubtlessly plays an important role for the understanding of culture and society in the various language subjects and what texts and topics there is the strongest tradition for.

Awareness of 'banal nationalism'

Like it or not, language teaching is to a certain extent bound up with the idea of the nation, not least in Europe. So the language teacher's competence will be able to contain an interesting element: Awareness of what is referred to as 'banal nationalism'.

The expression 'banal nationalism' comes from the British social psychologist Michael Billig (1995). Banal nationalism is an ideology that maintains or legitimises the nation state. Banal nationalism finds expression in the many small everyday things and statements which remind us that the world is divided into nation states and which presuppose that this is common sense, something which is quite natural and which could not be otherwise. The flag on the official buildings; the political map where the countries are clearly marked off from each other and have different colours; expressions such as 'Danish weather' or 'Danish birds': the expression 'the whole country' (implicitly: Denmark); the political understanding that underlies the use of 'us' and 'them' - all of these are examples of apparently innocent things that keep our nationalist view of the world alive. It is virtually ubiquitous, and Billig has analysed it in political speeches and in newspaper reports, i.a. the sports pages.

Even if banal nationalism seems innocent and simply standard procedure, Billig underlines that it is by no means harmless. It is an ideology, and, what is more, the most successful ideology in the history of mankind, for the belief that the whole world must of necessity be divided into nation states with precise borders is now universal, despite the fact that nationalism and the establishing of nation states is only two to three centuries old.

When one uses the word nationalism, one normally refers to a passionate and violent phenomenon. Whereas banal nationalism is something that follows us unnoticed in our everyday lives, 'nationalism' is something which 'others' cultivate: separatists, fascists and guerrillas. This more passionate form of nationalism Billig calls 'hot' nationalism, and he uses the flag as a metaphor: hot nationalism is the waved flag, banal nationalism the unwaved flag. Banal nationalism is, as mentioned, not harmless, for it functions as a mental preparation for hot nationalism and can easily switch into this form in connection with, for example, war propaganda.

It is clear - and Billig also emphasises this - that all of us are influenced by banal nationalism, even though we

are aware of it and that its history has a relatively short life-span. We are dealing with a completely habitual present-day structuring of thought. And in language teaching, banal nationalism has got a tight hold - for who does not think of language subjects as being more or less national subjects? For this reason, among others, it is important to stress that intercultural competence does not simply have to do with dealing with national differences but that it also means dealing with the actual cultural complexity that has arisen as a result of transnational and global processes.

The ethical or political dimension

Reflecting on one's own practice in teaching has an ethical or political dimension: The language subjects help to develop identities as well as images of culture and age in both a positive and a negative sense - for it is not immaterial which images of the world circulate in the classroom! This leads me to a more wide-ranging question: How can the language subjects help to make the world less skewed?

Intercultural competence is used for many things: to sell Coca Cola all over the world, to delay vital decisions in the UN, to organise international drugs trafficking, to incite nationalist and racist movements. But we as language teachers are probably agreed that intercultural competence justifies itself by creating certain preconditions for intercultural understanding and cooperation. If we take an extra step, intercultural competence has to do with the ability to establish cross-cultural movements, organisations and institutions that can fight for a better world and seek to prevent the great social and environmental problems that researchers can already predict but that 'we' refuse to take seriously. In my opinion, this ought to be the most long-term aim for teacher education and for school language teaching.

Literature

Billig, Michael: Banal Nationalism. London: Sage Publications, 1995.

Byram, Michael: Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

Dendrinos, Bessie: The EFL Textbook and Ideology. Athens: N. C. Grivas Publications, 1992. **Kramsch**, Claire: Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993. **Pennycook**, Alastair: The Cultural Politics of English as an International Language. London and New York: Longman, 1994.

Phillipson, Robert: Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press, 1992.

Risager, Karen: Critique of textbook criticism. i: Dorthe Albrechtsen, Birgit Henriksen, Inter M. Mees og Erik Poulsen (eds.), Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy. Odense: Odense University Press, 1998. S. 53-62.

Translated by John Irons

Tema: Interkulturel kompetence



Undervisning med udsigt - tyskundervisningen på HF

Merete Vonsbæk
Cand.mag. i tysk. Gentofte HF.

Baggrund: At skabe motivation

I tysk har vi oplevet en dalende interesse for faget hos eleverne de sidste par år. Vi har i nogle år efter murens fald redet på en bølge af interesse for og et engagement i tyske samfundsforhold, men desværre er den tid ved at være ovre. Vi får nu elever på HF og i gymnasiet, for hvem murens fald er lige så meget historie som krigen i 1864.

Det kan være svært at erkende, at tysk optager en ret lille del af elevernes bevidsthed, når det nu fylder så meget af vores - hvordan får vi dem overbevist om, at der er en åbenbar gevinst ved at lære et andet fremmedsprog end engelsk?

Det interkulturelle aspekt

Jeg tror, at det er nødvendigt at pointere den interkulturelle del af undervisningen. Ikke dermed sagt at man skal opgive læsningen af skønlitteratur, snarere tværtimod, men den skal sættes ind i en interkulturel ramme, skal forstås i en mere dialogisk kontekst. Når man beskæftiger sig med kulturelle forskelle, tvinges man uvilkårligt til at se på den kultur, man selv er vokset op i.

Det umiddelbare motivationsaspekt i en sådan tilgang til fremmedsprogsundervisning er at eleverne beskæftiger sig med deres eget kulturelle ståsted. Ofte kommer eleverne med en opfattelse af tyskundervisningen som et fag, der er uvedkommende og udvendigt; de begrundet det med, at de føler sig reduceret til 'elever' på lavt niveau med et lille sprog. De fokuserer på de sproglige mangler, og de har en diffus opfattelse af, hvad fremmedsprogsindlæring er. De er med andre ord ikke i stand til at komme videre, og mange af dem vil derfor helst krybe udenom.

Et individorienteret, elevcentreret udgangspunkt indebærer, at eleverne nærmest ikke kan undgå at involvere sig; den første opgave består nemlig i at fortælle om sig selv, blive bevidst om 'sine egne rødder' (*Heimat*), for at kunne sammenstille sin egen kulturelle baggrund med den fremmede kultur. Det kunne medføre, at eleverne får

lyst til at bruge fremmedsproget; lærerens opgave består i at tilbyde eleverne nogle redskaber, så de kan bruge sproget optimalt^{[note 1](#)}. Med fokuseringen på individet og med instrumentaliseringsen af indlæringen kunne det bevirke, at eleverne ser en idé i at arbejde med bl.a. sproglige aspekter for at få sproget så korrekt som muligt. De skulle jo gerne opfattes som værdige samtalepartnere.

Projektet: At møde en fremmed kultur

Jeg har sammen med engelsklærer Annette Fugmann gennemført et tværfagligt projekt i en HF-forsøgsklasse på Gentofte HF. Det var en modulklasse, hvor temaet var: *At møde en fremmed kultur*.

Eleverne havde i de to første uger af skoleåret været gennem et intensivt introforløb, hvor de havde taget udgangspunkt i deres eget liv for derefter at rette blikket mod syd. Vi tager hul på deres egen historie ved at arbejde med begrebet *Heimat*.^{[note 2](#)} Dette forløb munder ud i en intro-tur til Berlin, og her kan de direkte høste frugterne af indholdssiden ved at vide en del om baggrunden for de kulturelle forskelle, der er på storbyliv i hhv. København og Berlin.^{[note 3](#)} Sprogligt øvede de forskellige talehandlinger såsom 'at vise interesse', 'at holde på ordet', 'at give udtryk for egen mening' for at kunne klare sig optimalt med det forholdsvis lille sprog, de har tilegnet sig.

I det tværfaglige projekt, som vi brugte to en halv uge på, læste eleverne skønlitterære tekster med hovedtemaet: At se på og tolke en ny og fremmed kultur. Endvidere så de film, de kiggede på billeder, de hørte interviews. Vi lagde vægt på at finde materiale, der kunne pirke til deres forudfattede meninger om egen og de fremmede kulturer.^{[note 4](#)} I engelsk blev der f.eks. brugt et billede af en knælende Præsident Clinton i bøn, og vi anvendte en herboende amerikaners (Garrison Keilor) syn på danskerne. På filmsiden så vi en BBC-udsendelse om pigedrab i Indien. Af tysk materiale kan nævnes billeder, der viste forskellige kulturer i Tyskland, tekster om fremmedes ankomst i Tyskland, interviews med udlændinge i Tyskland, øst/vesttyskeres holdning til hinanden, tekster om problemer med identiteten, når man skal lære et nyt sprog og lære at begå sig i en fremmed kultur^{[note 5](#)} samt skønlitterære tekster om kulturelle forskelle inden for landets grænser f.eks. *Ein netter Kerl* af Gabriele Wohmann.^{[note 6](#)}

Intentionen med projektet var, at eleverne skulle lære at skrive en problemformulering, men vi fokuserede meget på processen hen mod resultatet. De arbejdede meget med Blooms taksonomi; her drejer det sig om at lære at lære og ikke mindst at blive bevidst om, hvilket niveau man befinder sig på. Bloom opererer med 3 niveauer: Det redegørende, det analyserende og det vurderende niveau. Målet med dette projekt var, at eleverne blev i stand til at formulere tænke/analyse-spørgsmål og opstille hypoteser.

Det sproglige arbejde med tysk

Der var meget brug for min assistance til det sproglige arbejde i hele projektperioden. Eleverne havde behov for hjælp på flere planer: Her et konkret eksempel:

Eleverne får et billede af to vinduer: I det ene er der en tyrkisk familie, i det andet et ældre tysk ægtepar. Eleverne skulle først beskrive, hvad de så (det redegørende niveau). Dernæst skulle de finde frem til, hvad der gjorde indtryk på dem; de skulle tolke billedet, finde sammenhænge o.lign. og give det en titel (det analyserende niveau). Inogle tilfælde satte parrene sig sammen og sammenlignede, men det var ret vanskeligt for dem (det perspektiverende og vurderende niveau).

Der var specielt behov for hjælp, når et pararbejde skulle afsluttes med lidt på skrift. Her meldte ambitionen sig om at kunne formulere sig tilnærmelsesvist korrekt på fremmedsproget. I det hele taget var der stor sproglig aktivitet blandt eleverne, men ikke altid på tysk. Når eleverne nåede til en kompleks sammenhæng, f.eks. at skulle forklare forskellen på redegørelse og analyse i behandlingen af et maleri af Caspar David Friedrich: *Auf dem Segler* - ja så var det nok mere hensigtsmæssigt i første instans at bruge modersmålet. De tyske formuleringer kom, når enkelte grupper samlede op.

Men dilemmaet med dansk i projekter med hovedvægt på fremmedsprog opstår, når eleverne skal definere og afgrænse hvilket niveau, de arbejder på. Her bliver der talt dansk, men det er måske ikke så ringe endda, da eleverne får nogle generelt anvendelige redskaber i et lavstatusfag som tysk. Det kan have uforudsete virkninger, når det handler om motivation!

Eleverne udtrykte sig positivt over for projektet, og flere af dem pointerede, at man lærte hinanden bedre at kende - noget, som jeg sjældent havde hørt i en evaluering af tyskundervisningen, netop fordi de ofte har en fornemmelse af at være amputeret, når de skal formulere sig på tysk.

Tværsproglige projekter

Jeg tror, at en af gevinsterne ved dette tværfaglige projekt var den overførelseseffekt, der var fra engelsk til tysk. Deres overvejende positive holdning til engelsk smittede af på indstillingen til tysk. Hele to grupper arbejdede med tyskrelaterede emner i problemformuleringsfasen.

At bringe to fremmedsprog sammen i et tværfagligt projekt styrker bevidstheden om, at der er nogle kulturelle fællestræk og forskelle, og jeg tror, at man kan få et mere internationalt perspektiv frem i fremmedsprogsundervisningen ved at lave tværsproglige projekter. På den måde kan man tale om, at det er en temmelig relevant form for undervisning i en tid, hvor det nationale til tider nedtones til fordel for internationale synsvinkler. Men jeg vil gerne pointere, at det internationale perspektiv kun er anvendeligt, hvis det bunder i en solid bevidsthed om egne rødder.

Arbejdet med studieteknikker i et fremmedsprogligt projekt kan give eleverne en fornemmelse af, at nogle indlæringsteknikker i faget tysk er generelle, og det kan medvirke til at styrke fagets status i elevernes bevidsthed. Desuden kan det være en yderligere motivationsfaktor, at eleverne kan drage generelt nytte af aspekter af tyskundervisningen. Tysk kan således befries for den isolerede position, det har været i og indtage en plads som relevant fremmedsprog.

Det essentielle er at skabe et kommunikativt og eksistentielt rum i tyskundervisningen, hvor nysgerrigheden bliver vakt, og eleven bliver motiveret til at udforske og sammenligne den fremmede kultur med sin egen og indse, at det giver luft under vingerne at lære et andet fremmedsprog end engelsk.

Noter

1 Når man skal definere og evaluere, hvad der er optimal brug af sproget, så opererer Peter Skehan i sin bog: *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press 1998 (s. 5) med 3 begreber: Fluency, accuracy og complexity. Complexity er lysten til at turde tage en risiko og at afprøve nye former til trods for, at de måske ikke er helt korrekte. Den færdighed er for mig at se meget vigtig at arbejde med i starten i stedet for at fokusere på grammatiske detaljer.

2 Max von der Grün: *Wo ich lebe* og interviews med udlændinge i Tyskland (Uddrag fra nedenstående bog *Sichtwechsel*)

3 Det kunne være at beskæftige sig med konsekvenserne af, at Berlin engang var delt - f.eks. i skolesystemet. Sidste år fik vi kontakt med en skole via deres hjemmeside, og da vi kom til Berlin på intro-tur, tog en gruppe hen på Andreas Gymnasium og overværede undervisning og interviewede elever på skolen. Resultatet blev bragt i en avis, som eleverne skrev, da vi kom hjem.

4 F.eks. Sten Nadolny: *Selim oder die Gabe der Rede*, R. Piper, München 1990 fra *Sichtwechsel*, B.D.Müller, Klett 1995. Denne bog kan anbefales, hvis man vil arbejde med interkulturelle synsvinkler i fremmedsprogsundervisningen. En bog med flot layout.

5 Teksten *Ist das Käse*" af Lea Fleischmann i bogen *Zum Beispiel* af E. Gamborg og B. Grønnebæk, Gad 1991 tematiserer det sproglige aspekt.

6 Man kunne også forestille sig klip fra nyere tyske film, hvor hovedpersonerne møder forskellige kulturer f.eks.

- Link, Carolin: *Jenseits der Stille*. Kbh, Gad. 1999 v/ Lars Bardram. 1. hft, 107 s; Drehbuch, 112 s. Videokassette.
- Tykwer, Tom: *Lola rennt*. Hrsgb. von Susanne Vestergaard, Bente Gravgaard & Erik Wikkelsø Pedersen. Greve, Tyskforlaget 2000. 144 s.

Tema: Interkulturel kompetence



Interkulturel kompetence og studierejser

Conrad Kisch

Seminarieadjunkt, BA, cand. mag. et art.

N. Zahles Seminarium.

En gammel og hæderkronet bestanddel af den danske uddannelsestradition er dannelsesrejsen. Adskillige kunstnere og videnskabsfolk er draget ud i verden med økonomisk støtte fra staten for at lære andre lande at kende og for at opsøge inspiration. Mødet med andre lande og fremmede kulturer er i dag vigtig på grund af den omfattende internationalisering, som indebærer øgede kontakter landene imellem, såvel fysisk som i cyberspace. Men problemer kan opstå, når masseuddannelsernes elever overfører deres vaner og forventninger fra charterrejsekulturen til skolens studieture - den moderne, ultrakorte version af dannelsesrejsen. Hvordan kan et sådant møde med det fremmede og med fremmede kulturer forløbe? Udnytter eleverne de interkulturelle kompetencer, som de har tilegnet sig i løbet af deres skoletid? Hvad kan vi som lærere gøre for at øge forståelsen i stedet for blot at cementere de bestående stereotyper om andre lande og kulturer?

Den typiske charterrejse er en forbrugsrejse. Turisten medbringer intet til værtslandet ud over sine penge. Mødet med det fremmede har karakter af en transaktion; man har betalt for, eksempelvis, en 'pakketur', og dermed har man erhvervet sig retten til at gøre lige præcis det, man har lyst til; det være sig ligge topløs på en strand i et land, hvor blufærdighed er normen, eller beruse sig i et land, hvor ædruelighed værdsættes. Denne forbrugsmentalitet får ofte følgeskab af en vis dansk ringeagt for det fremmede. Danskere elsker at rejse, men de elsker også at drøfte, hvor meget bedre de har det derhjemme, og hvor fremragende dansk kultur, dansk øl og danske idrætsfolk er sammenlignet med det, de møder udenlands. Som lærer ser man klart disse 'grisefest'-tendenser og tilbøjeligheden til at underkende andre landes traditioner hos eleverne. Deres interesser er ofte sprit, sex og sol.

Studierejsen til Rom

Som nyansat gymnasielærer gik min første studierejse til Rom, hvortil jeg rejste i egenskab af dansklærer. Eleverne var grundigt forberedt på det kulturhistoriske gennem læsningen af danske forfatteres beskrivelser af Rom, besøg på Statens Museum for Kunst og Thorvaldsens Museum, lysbilledforedrag og meget mere. Eleverne skulle holde oplæg, besøge Vatikanmuseet, oldtidens monumenter, gå på byvandring og meget andet. Der kunne ikke sættes en finger på fagligheden - alt var gennemtænkt og veltilrettelagt fra morgen til aften. Men jeg må rødmende tilstå, at interkulturelle kompetencer ikke blev skænket en tanke.

Der findes et berømt billede, som skildrer Thorvaldsen og en gruppe danske kunstnere siddende på osteriet *La Gensola* i Rom. Danskerne sidder for sig selv til højre i billedet, italienere for sig selv til venstre, de to grupper er fuldstændig isolerede fra hinanden og lever hver deres liv uden berøring med hinanden; den eneste form for kontakt mellem italienere og danskere er beværtningens personale, der tager imod danskernes bestilling, og Thorvaldsens trofaste hund, som kigger nysgerrigt på nogle italienske børn og katte i forgrunden.

Til trods for 155 års forløb havde jeg en tilsvarende oplevelse; de danske elevers kontakt med italienerne var netop begrænset til kommercielle transaktioner i restaurationer (som regel *McDonald's*), italienske præpubertets drenges tilråb: "*Ciao bella!*" til de kvindelige elever - og den fortvivlede hotelværts tiggende tryglen til min kollega og mig om at gribe ind over for de berusede elevers hærgen. Eleverne drak sig nemlig berusede hver aften og opførte sig som en bande vikinger på landlov; de klatrede op på hotellets tag og råbte ad prostituerede og deres kunder på den anden side af gaden - her frygtede jeg til gengæld håndgribelige, interkulturelle kontakter med alfonser. Det var umuligt at ræsonnere med eleverne. De gjorde jo blot, som de plejer at gøre, når de rejser, nemlig opfører sig lige præcis som det passer dem, uanset hvad andre synes og uden hensyn til andre mennesker.

Danske elevers ulyksalige alkohol-'kultur' er i det hele taget uforenelig med studierejser - det går uvægerligt ud over dagens faglige program, efterhånden som eleverne bliver mere og mere udasede, og det fører let til uoverensstemmelser med hoteller, myndigheder og landets indbyggere.

Hvad lærte jeg af denne oplevelse? For det første, at jeg fremover kun ville vælge rejsemål, hvor jeg og eleverne beherskede sproget, og hvor der var mulighed for en meningsfyldt dialog med den lokale befolkning. For det andet, at jeg kendte så meget til rejsemålets kultur, at jeg kunne støtte eleverne i udviklingen af deres interkulturelle kompetencer og dermed muliggøre et frugtbart møde med i det mindste nogle aspekter af rejsemålets kultur. Og som det tredje indså jeg, at det var nødvendigt at håndhæve en streng alkoholpolitik - ingen alkohol på hotellet, ingen *tour des chambres*, som den jeg oplevede i Rom, hvor eleverne bevæger sig fra værelse til værelse, mens de indtager et antal genstande hvert sted.

Studierejser med håndfæstning

I forbindelse med efterfølgende studierejser blev der derfor udarbejdet en håndfæstning, som skulle underskrives som forudsætning for rejsens gennemførelse. I denne blev det gjort klart, at ballade kunne medføre øjeblikkelig hjemsendelse. Og disse rejser blev mærkbart roligere og mere fornøjelige for mig som lærer - og elevernes evalueringer af rejserne var mindst lige så positive som evalueringen af rejsen, hvor de havde skejlet ud.

Som indfødt amerikaner og i egenskab af engelsklærer var det oplagt, at mine to efterfølgende studierejser havde London som mål - her kunne eleverne afprøve deres engelskfærdigheder, og pubberne lukker senest klokken 23 og sætter dermed en naturlig grænse for elevernes natlige udfoldelser, selvom der desværre også findes et hav af diskoteker med åbningstider til langt ud på natten.

Vores daglige plan over aktiviteter var overvejende skabt af eleverne selv. Gennem 'brainstorming' fik vi indkredset en masse begreber, personer og steder, som eleverne kunne vælge sig ind på og holde foredrag om. Foredragene fandt dels sted i Danmark, som del af forberedelsen til rejsen - og dels forskellige steder i London. Vedrørende sidstnævnte er det en god ide at tage højde for den infernalske biltrafik i London, som gør det svært at holde foredrag udendørs. Elevernes foredrag blev understøttet af et skønsomt udvalg af skønlitterære tekster og sagprosatetekster, med det formål at give eleverne indblik i og forståelse af forskellige aspekter af Englands historie, samfundsforhold, værdier og kultur i bredest mulig forstand. Teksterne dækkede alt fra fodbold og fodboldhooligans til classesystemet, historiske traditioner, indvandrere og uddannelsessystemet. Eleverne fik også en kort indføring i britisk arkitektur- og kunsthistorie gennem anvendelsen af lysbilleder og cd-rommer, som optakt til vores byvandring og besøg på National Gallery.

Den videre planlægning af turen var delvis influeret af elevernes ønsker og 'stramme' budget - de er ikke meget for at anvende penge på kulturelle tilbud, men bruger gladeligt astronomiske beløb på vigtige ting, såsom tøjindkøb, diskoteksbesøg og anden underholdning. Men der er en verden uden for ungdomskulturen. Som lærer

skal man imødekomme elevernes interesser, men samtidig præsentere dem for nye oplevelser og introducere dem til aspekter af Englands samfund, kultur og historie, som de næppe kender eller ville finde på at opsøge selv. Det drejede sig, blandt andet, om *Choral Evensong* i St. Pauls, rundvisning på universitetsbiblioteket i Oxford og et besøg på Bank of Englands museum, hvilket jeg hjerteligt kan anbefale til en matematikerklasse. Her kan computernørderne nemlig lege, at de er store børsspekulanter og gulddrenge, som skal investere deres kapital.

Ikke bare det finkulturelle

Interkulturelle kompetencer behøver ikke være begrænset til det finkulturelle. Når elever selv skaffer billetter til en engelsk fodboldkamp, finder vej dertil med den offentlige transport, begiver sig ind på stadionet, begår sig blandt de tusindvis af engelske fans, og efterfølgende atter møder levende og uskadte op på hotellet i fodboldholdets farvede halstørklæder og trøjer, kræver det forskellige former for kommunikationsstrategier, modalitet, pragmatik og kendskab til social adfærd, som er passende i bestemte omgivelser - og det kan de sagtens gøre, uden at lærere overvåger dem. Selv et simpelt pubbesøg kræver, at eleverne mestrer engelske adfærdsnormer, f.eks. høflighedsfraser som *please* - og de lærer resultaterne af deres fejl hurtigt og kontant: Siger man ikke *please*, får man intet serveret.

Jeg planlagde derfor opgaver, som krævede, at eleverne udforskede byen og talte med folk på gaden og butikspersonale. Med Piccadilly Circus som udgangspunkt blev klassen delt i grupper. Den ene gruppe skulle opsøge en række af Londons fornemme luksusforretninger, parfumeriet Floris, hattemageren Locke, skjortekrædderen Turnbull and Asser, osteforretningen Paxton and Whitefield, stormagasinet Fortnum and Mason samt andre butikker og The Ritz Hotel. Hvis det ikke var for opgaverne, ville eleverne formodentlig aldrig have turdet begive sig ind på disse steder eller overhovedet have fået kendskab til dem. I hver forretning skulle de stille en række spørgsmål til de ansatte, blandt andet om butikkens alder, varesortimentet, kundekredsen, indretningen, m.m., sammenligne med forretninger i Danmark og evt. medtage brochurer og prøver, der efterfølgende kunne vises frem til resten af klassen.

En anden gruppe skulle undersøge Pall Malls 'Clubland' og skaffe oplysninger om disse institutioner og Reformklubbens tilknytning til verdenslitteraturen. Selv om eleverne fra denne gruppe ikke kunne komme ind på klubberne, var der faktisk nogle *gentlemen*, som begav sig ud fra de lukkede gemakker og forklarede, hvad klubberne var, og hvorfor de var medlemmer: "*to get away from our wives*" var vistnok svaret. Vedr. Reformklubben henviste de ikke overraskende eleverne til klubbens rolle i Jules Vernes klassikeren *Jorden Rundt i 80 Dage*.

En tredje gruppe tog sig af Soho og Londons China Town - en af opgaverne var, at de skulle skaffe kinesisk medicin mod hovedpine og tømmermænd. Andre elever skulle til Berwick Street og derfra til Oxford Street og Regent Street. Til sidst fremlagde alle grupper resultaterne af deres undersøgelser. I planlægningen af disse ture tog jeg udgangspunkt i elevernes interesse - butikker - men fandt nogle butikker ud over det sædvanlige. Eleverne var begejstrede og overraskede over, at folk var søde og ville gøre sig den ulejlighed at tale med dem, uanset hvor luksusbetonede butikkerne var.

Interkulturel kompetence er krævende

Men ikke alle kontakter forløber så lykkeligt, og mange elever har vanskeligheder med at acceptere, at interkulturel kompetence indebærer, at man honorerer adfældsreglerne i et bestemt land og i et bestemt miljø. Teenagere er ofte ikke særlig villige til at aflæse omgivelsernes tegn og nyder faktisk at trodse og gøre det modsatte af det antagelige. Specielt når de befinder sig i flok. Det er på en gang udtryk for ungdommens identitetssøgen og en i rejsesammenhæng uhensigtsmæssig gruppeadfærd.

At have interkulturel kompetence omfatter iagttagelsesevne, forståelse, indsigt og indlevelse i andres ønsker og værdier. Man kan som lærer prøve at forklare den fremmede kulturs traditioner på et teoretisk plan, men det er gennem feltarbejdet, at elevernes interkulturelle kompetencer sættes på prøve. Når eleverne gentagne gange sætter sig ned foran brandudgangene på et museum, og kustoderne til sidst må true dem med bortvisning, er de dumpet til deres prøve i interkulturelle kompetencer. Det gælder også, når de bevæger sig storrygende og

højtsnakkende gennem Oxford Universitets kollegiegårde, mens de klemmer deres sodavandsdåser - til englændernes forargelse. Det er heller ikke særligt hensigtsmæssigt, at min ene klasse faldt i søvn, udmattet efter deres natlige udfoldelser på dansegulvet, under et udmærket foredrag om Oxford Universitet og det britiske undervisningssystem sammenlignet med det danske, som en forskningsbibliotekar var så venlig at holde, imens de anbragte deres fødder på det 500 år gamle udskårne pulpitur i universitetets konsistoriums mødesal.

Men det kan også være svært for eleverne at praktisere interkulturelle kompetencer i London. På vores hotel var den ene pige i receptionen dansker og servitricen i fastfood restauranten ved siden af ligeledes dansker - hyggeligt for eleverne, men lidt af et nederlag for praktisk udøvelse af sproglige færdigheder og interkulturelle kompetencer. Eftersom millioner af turister årligt præger Londons bybillede, har indbyggerne tit ikke stor lyst til at indlede en diskurs med danske gymnasieelever, og det kan endog være svært for vore elever *to chat up* en ung englænder, dvs. at snakke sammen med en ung englænder for at få kontakt eller flirte på en pub - de ender typisk med at snakke med andre udenlandske unge. Hvilket heller ikke er så ringe endda, idet engelsk anvendes som *lingua franca*, men det er alligevel ikke det tilsigtede formål med rejsen.

Hvordan kan det interkulturelle aspekt af studierejser i gymnasiet forbedres? Gennem grundig planlægning med eleverne og ved at skabe oplevelser med det fremmedartede. Der skal også være fælles fodslag på en skole mht. alkoholpolitik og destruktiv adfærd og klare sanktioner ved evt. overtrædelser. Måske burde man vælge at rejse til USA, hvor man skal være fyldt 21 år for at købe eller indtage alkohol?

Tema: Interkulturel kompetence



EU's sprogår 2001 - Sprog åbner døre

www.europasprog.dk - (ikke længere aktiv)

Elsebeth Rise

Forskningsbibliotekar, cand. pæd.

Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Sprog åbner døre er slogan for Eu's sprogår 2001; ikonet viser mennesker i samtale.



Formålet er at hylde Europas sproglige mangfoldighed og at fremme indlæringen af fremmedsprog. I EU's hvidbog fra 1995 "Undervise og lære - på vej mod det kognitive samfund" er det et erklæret mål at alle EU-borgere skal beherske mindst tre europæiske sprog: deres modersmål og to andre. Nu sætter EU sammen med Europarådet en aktivitetsplan i gang. EU's subsidiaritetsprincip tilsiger handling fra EU når det skønnes at den fælles indsats rækker ud over hvad det enkelte land alene ville kunne opnå. Der er således afsat en sum penge til fælles aktiviteter samt til projektansøgninger fra de enkelte lande til fremme af fremmedsproglæring. Finansiering fra EU med op til 50% af det samlede projekt kan opnås.

Hvert land har udnævnt en komite der skal koordinere bestræbelserne nationalt, og hvert land sender et medlem til den rådgivende komite i Bruxelles. I Danmark er undervisningsministeriet ansvarlig for projektet. Hjemmesiden angiver målsætninger, aktivitetskalender og adresser; en særlig infopakke fortæller om EU's indsats for at fremme indlæring af fremmedsprog, herunder en gennemgang af uddannelsesprogrammerne, Sokrates, Lingua m.v. Desuden findes skemaer til regnskaber, dersom man byder ind med et projekt. Ansøgningsfristerne er her: 2.oktober 2000 og 15. februar 2001

Målsætningerne for Det Europæiske sprogår er:

- at skabe bevidsthed om den sproglige mangfoldighed
- at gøre opmærksom på fordelene ved at kunne flere sprog
- at motivere til at lære sprog
- at indsamle og formidle information om sprogundervisning og sprogindlæring

Aktivitetskalenderen fortæller foreløbig om en europæisk informationskampagne med massiv mediedækning, udstillinger og arrangementer, konkurrencer. I februar er der indledende konference i Lund med internet-og

satellitforbindelse til andre deltagerlande; i marts kommer der lidt boglig vejledning til sprogindlæring; i maj er der en sprogundervisningsuge for voksne, i oktober en europæisk sprogdag. I december 2001 sluttes med en konference i Belgien.

Tema: Interkulturel kompetence



Organisationskultur og interkulturel kompetence

Tove Heidemann

Ph.d. Danmarks Pædagogiske Universitet, afd. i Haderslev.

For at udvikle interkulturel kompetence må man møde nogen, der er forskellig fra én selv. Det er imidlertid ikke nok at møde dem, f.eks. på charterferie eller til fodboldkamp, man skal også gøre noget sammen på lige vilkår. Forskellighed, samarbejde og gensidig anerkendelse er både forudsætninger for og værdier i interkulturel kompetence.

Det kan lyde banalt og selvfølgeligt. Jeg vil ikke desto mindre i denne artikel argumentere for, at udmøntningen af disse værdier har trange vilkår i den almene skole, dvs. grundskolen og gymnasiet. Den fremherskende organisationskultur fremmer ikke udviklingen af interkulturel kompetence! Jeg vælger at skelne mellem tre forskellige måder at forholde sig til de fremmede på [note 1](#) - tre motiver for at have kontakt med de andre i undervisningssammenhæng:

- Vi vil gerne samarbejde med andre, fordi vores elever kan have udbytte af det. Interkulturel kompetence består her i, at den enkelte bliver bedre til at begå sig i en international sammenhæng. Eleverne skal lære fremmedsprog, og de skal kunne bruge IT. De skal i det hele taget være dygtige. Vi skal passe på ikke at sakke agterud i den internationale konkurrence, advarer især de borgerlige partier. Det er *det selviske motiv*, som samtidig rummer en frygt for, at de andre kommer til at bestemme over os.
- Vi vil gerne gøre noget for de andre. For dem det er synd for. Eleverne skal udvikle medfølelse og medansvar - i et videre perspektiv for at skabe en bedre verden. Altså *et altruistisk, idealistisk motiv*.
- Vi vil gerne arbejde sammen med andre på lige fod - hvis de vel at mærke ligner os. Det er *samarbejdsmotivet*.

Alle tre motiver findes i dansk pædagogisk tradition, men hvert motiv er knyttet til en bestemt del af verden og til en bestemt gruppe af udlændinge.

- Fremmedsproglærerne foretrækker oftest at etablere kontakter til skoler i England, Tyskland og Frankrig.

Begrundelsen er, at så kan eleverne lære sproget direkte fra kilden og få et førstehåndsindtryk af målsprogslandet. Engelske og tyske lærere har vanskeligere ved at se fordelene i et sådant samarbejde.

- Det altruistiske motiv kan tidsfæstes til 1960 og den blå Betænkning. Et af de seks 'synspunkter' handlede om vigtigheden af at fremme børnene sans for international forståelse og mellemfolkeligt samarbejde". Af undervisningsvejledningen fremgår det, at formålet er, at elever udvikler forståelse og solidaritet med fattige og undertrykte folkeslag i den tredje verden. Der var - og er - ganske mange ministerielle midler til undervisningsmaterialer og kursusvirksomhed om udviklingslandene. Forståelsen og solidariteten går kun den ene vej. Vi forventer ikke, at nepalesere og etiopere skal føle solidaritet med os. Senere er gruppen af dem, det er synd for, blevet udvidet til også at omfatte de central- og østeuropæiske lande og - især - de baltiske. Når Udenrigsministeriets støttefond til Østeuropa hedder Demokratifonden, signalerer det netop, at vi skal lære dem demokrati. Der er ikke tale om nogen gensidighed.
- Og så er der dem, der ligner os: befolkningerne i de nordiske lande. Den pædagogiske socialisering til det nordiske fællesskab fremmes af Foreningen Norden, af læseplanerne, af samarbejdet i modersmålsprogene og af morgensangene.

Det nordiske fællesskab afgrænser sig eksplicit fra resten af Europa. De pædagogiske traditioner går netop ikke ud på at etablere de samme nære relationer til naboerne mod syd. Det næsten stammelignende fællesskab med de nordiske brødre er helt forskelligt fra det, vi kan have med andre folkeslag.

Vores forskellige måder at opfatte de fremmede på har givet os problemer m.h.t. måden at forholde os til flygtninge og indvandrere på. I begyndelsen var det synd for dem, nu synes en del danskere at opfatte dem som en trussel. At de kan være ligeværdige partnere er langt vanskeligere, for de ligner ikke os.

Udlandsrejsen: Interkulturel kompetence?

Man kunne antage, at når skoleelever rejser til udlandet, øges deres interkulturelle kompetence. Men det behøver ikke at være tilfældet.

Det kan sagtens lade sig gøre at rejse til udlandet og undgå at samarbejde med nogen, der er forskellige fra en selv. Det er gymnasiernes ekskursioner er godt eksempel på.

Hvad der er målet med dem, og hvordan de bør tilrettelægges, fremgår af bekendtgørelsen for gymnasiet.

Det hedder heri, at der normalt skal rejses med hele hold og kun i det skoleår, hvor holdet undervises i det fag, som ekskursionen vedrører. Flerdagesekskursioner skal fortrinsvis finde sted inden for samme tidsperiode i året for alle skolens elever. I praksis kan det være anden uge i marts i 2.g. Det vigtigste er, at pensum overholdes, og at studierejser forstyrrer skolens struktur så lidt som muligt.

Hvis gymnasielever udvikler interkulturel kompetence i forbindelse med en udveksling med en klasse i Polen i november måned, er det således deres læreres fortjeneste. Det er ikke bekendtgørelsens.

Men nu er gymnasielever faktisk ikke så interesserede i udvekslinger med privat indkvartering. Det fremgår af en spørgeskemaundersøgelse, som Undervisningsministeriet gennemførte i 1996. Eleverne er heller ikke særlig interesserede i at komme til Polen. Topscoreren er ifølge undersøgelsen Italien og derefter England og Frankrig.

I gymnasiet betaler eleverne (eller deres forældre) for rejserne, og de har stor indflydelse på, hvor de skal gå hen, og hvordan de skal bo. Og de foretrækker altså at bo sammen med deres klassekammerater i et vesteuropæisk land.

Det må konstateres, at hovedparten af gymnasiernes udenlandsrejser er turistrejser. Det handler om at opleve de steder og seværdigheder, eleverne har hørt om i fagene, og så er der alt det sociale samvær med klassekammeraterne, som måske i virkeligheden er det vigtigste.

Hvis formålet var at udvikle interkulturel kompetence, ville udenlandsrejserne have en helt anden karakter.

I grundskolen skal hovedparten af finansieringen komme fra skolen/kommunen selv. Forældre må godt sponsorere, men kun kostudgifter må opkræves. De økonomiske vilkår indebærer den fordel, at eleverne ikke er medbestemmende!

De kan altså ikke beslutte, at de vil bo sammen på et hotel, hvis læreren har bestemt, at de skal indkvarteres privat. Til gengæld sætter kommunernes økonomi en grænse for, hvor mange klasser, der kan rejse ud, og hvor langt de kan rejse væk. Der er ikke i læseplanerne noget krav om, at elever skal samarbejde med jævnaldrende i et andet land, eller at de i den forbindelse skal på udveksling.

Udlandsrejser med hele klassen

Både i gymnasiet og i grundskolen er hovedreglen den, at der skal rejses med hele klassen. Det er fra et organisatorisk synspunkt også det letteste. Klassen er den strukturerende enhed for hele skoleforløbet. I grundskolen sker der ideelt set ikke ændringer i klassernes sammensætning, fra eleverne begynder i børnehaveklassen, til de er færdige med 9. klasse. Antropologen Sally Anderson [note 2](#) forholder sig kritisk til klassens betydning for elevernes socialisering. Klassen anses for at være en tryk, social ramme for undervisningen. Den fungerer som en familie med klasselæreren i forælderrollen. Det er et mål for lærerne at undgå, at der sker klikedannelser eller andre former for forskel mellem børnene. Men udadtil afgrænser klassen sig om sig selv ved f.eks. at lægge afstand til parallelklassen. Sally Anderson spørger, om den skjulte læreplan er, at social ansvarlighed og samarbejde har sine grænser, og at det er i orden at forbeholde ansvar og samarbejde til dem, man kender?

Hvis formålet var at fremme udviklingen af interkulturel kompetence, ville skolen træne eleverne i, hvordan man kan skifte fra en gruppe til en anden, eller hvordan man skaber nye fællesskaber.

Men så lærerne da. Kunne man ikke forestille sig, at hvis lærerne var forskellige og samarbejdede på lige vilkår, så ville de kunne fungere som rollemodeller for eleverne? Jo, det kunne man godt, men de er bare ikke ret forskellige.

Skolens lighedskultur

Næsten alle lærere ansat på kommunale grundskoler er organiseret i Danmarks Lærerforening (DLF). Næsten alle er uddannet på et dansk seminarium. Ifølge folkeskoleloven kan der godt ansættes faglærere, f.eks. lærere uddannet på håndarbejdsseminarier eller musikpædagoger. Der kan også ansættes bachelors med pædagogisk overbygning. Ingen af delene er dog særlig udbredt.

Et EU-direktiv fra 1989 åbner mulighed for at læreruddannede kan få arbejde i deres fag i et andet EU-land, end det de er uddannet i, hvis de kan opfylde samme krav, som stilles til landets egne ansøgere.

Der er i alt 80 medlemmer af DLF, der er læreruddannet i et andet land (ud af godt 60.000 medlemmer). Heraf 34 i et nordisk land og 24 i Tyskland (formentlig medlemmer af det danske mindretal).

Positivt udtrykt kan det altså godt lade sig gøre at få ansættelse i en dansk kommunal skole med en udenlandsk lærereksamen, men normalt kan det ikke siges at være.

Der er nogle seminarier, som har særligt tilrettelagte uddannelser for lærerstuderende med anden etnisk baggrund end dansk. Desuden går lærerstuderende af udenlandsk herkomst på seminarium på lige fod med danske lærerstuderende. Som færdiguddannede registreres de ikke særskilt i DLF's statistik, men det er formentlig begrænset, hvor mange der er.

De fleste tosprogede lærere underviser i de tosprogede elevers modersmål eller fungerer som brobyggere sprogligt og kulturelt især på de yngste klassetrin. Men en ny type af ambitiøse tosprogede lærere er nu ved at komme på banen. De vil ikke kun have med de tosprogede børn at gøre, men vil undervise i de ældste klasser, for det giver mest prestige.

I næsten alle andre lande i verden skifter eleverne skole i 12 års alderen, og der er forskel på både uddannelse, løn og status mellem en *primary school*-lærer og en *secondary school*-lærer. Men sådan er det ikke i Danmark. Det sammenhængende skoleforløb underbygges af enhedslærerprincippet, som er en mærkesag for Danmarks Lærerforening. Det går ud på, at en seminarieuddannet lærer kan undervise på alle klassetrin og i alle fag. Alle lærere på en skole formodes derfor at have de samme kompetencer og kvalifikationer. Lønforskelle bør alene bero på forskelle i anciennitet. Skolens leder er den første blandt ligemænd og bør derfor være i samme fagforening som lærerne.

Det har medført en lighedskultur, som gør det politisk ukorrekt for en lærer at ønske bestemte klassetrin med henvisning til, at det giver mest prestige. Disse lighedsskabende strukturer er under forandring i disse år, hovedsagelig som følge af reformer oppefra. Lederne har fået tillagt meget mere indflydelse, og der er i år indført nyt, differentieret lønsystem. Kravet om teamdannelser kan medføre, at lærere specialiserer sig i undervisning af bestemte klassetrin [note 3](#).

Den måde en organisation er indrettet på, afspejler de toneangivende medarbejderes værdier. Herom handler Edgar Scheins forskning i organisationskultur [note 4](#). Han skelner mellem tre lag i organisationen:

- De synlige organisatoriske strukturer og processer, som han kalder artefaktniveauet. Her f.eks. den måde eleverne er inddelt på i klasser, og den måde udenlandsrejser er organiseret på.
- Værdiniveauet, som omfatter strategier og mål. Altså alt det, lærere og ledere i disse år forhandler sig frem til i målsætningsdebatterne på skolerne.
- De grundlæggende antagelser, som er de ubevidste opfattelser, tanker og følelser. Dem bliver man først selv opmærksom på, når de bliver udfordret at antagelser, som er modsatrettede. F.eks. de nye tosprogede læreres karriereambitioner eller individuelt tilrettelagte skoleforløb.

Så længe de grundlæggende antagelser hedder lighed, ensartethed og samarbejde med dem, der ligner en selv, og artefaktniveauet signalerer faste rammer og lige vilkår, så kan det ikke nytte, at der står forskellighed og gensidig anerkendelse i målsætningerne. Så er værdierne kun skueværdier. Elevernes mulighed for at udvikle interkulturel kompetence vil fremmes af en organisationskultur, hvis grundlæggende antagelser er forskellighed, udfordring, nysgerrighed, frivillighed, fleksibilitet, individuelle udfoldelsesmuligheder og skiftende fællesskaber. Hverken grundskolen eller gymnasiet behøver at blive ved med at se ud, som de gør i dag.

Noter

1 Inspireret af Bereket Yebio: Internationaliseringsmotivet förr och nu, Malmö 1992.

2 Artiklen Trykke grænser. I Jordens Folk nr. 1 1998.

3 I min afhandling "Forskelle skaber forandring - internationalisering og skoleudvikling" (Vejle; Kroghs Forlag, 1999) er lighedskulturen nærmere omtalt s. 195-209.

4 Organisationskultur og ledelse. Forlaget Valmuen 1994

Theme: Intercultural competence



Organisation culture and intercultural competence

Tove Heidemann

PhD. The Danish University of Education, Haderslev Department

In order to develop intercultural competence one has to meet someone who differs from oneself. It is, however, not sufficient to meet someone on, for example, a charter holiday or at a football match - one also has to do something together on an equal footing. Diversity, cooperation and mutual appreciation are all prerequisites for and values in intercultural competence.

That might sound banal and quite obvious. Even so, I intend to argue in this article that the implementation of these values is hard pressed in the state school system, i.e. primary and secondary education. The prevailing organisation culture does not promote the development of intercultural competence! I choose to distinguish between three ways of reacting to strangers^{[note 1](#)} - three motives for having contact with others in a teaching context:

- We want to cooperate with others because our students can benefit from this. Intercultural competence in this instance consists in the individual becoming better at coping in an international context. Students are to learn foreign languages and they are to be able to use IT. They must be proficient, generally speaking. We must take care not to fall behind in international competition we are always being warned - especially by the political parties to the right. This is the selfish motive, which also contains a fear that others will otherwise determine our future.
- We want to do something for others. For they deserve our concern. Students are to develop sympathy and co-responsibility - in a wider perspective, in order to create a better world. In other words, an altruistic, idealistic motive.
- We want to work together with others on an equal footing - if, it should be noted, they resemble us. This is the cooperation motive.

All three motives exist in the Danish pedagogical tradition, but each motive is linked to a particular part of the world and to a particular group of foreigners.

- Foreign language teachers often prefer to establish contact with schools in UK, Germany and France. The

grounds for this are that the students can then learn the language 'from the horse's mouth' and gain a first-hand impression of the target-language country. Teachers in UK and Germany find it harder to see any advantage in such cooperation.

- The altruistic motive can be dated to 1960 and the Danish governmental Report on Education. One of the six 'standpoints' dealt with the importance of promoting the children's sense of international understanding and cooperation. It is clear from the teaching guide that the aim is for students to develop a feeling of understanding and solidarity with poor, oppressed peoples in the Third World. Much ministerial funding was - and is - earmarked for teaching materials and course activities dealing with the developing countries. Understanding and solidarity are unilateral. We do not expect the Nepalese and Ethiopians to feel solidarity with us. Later on, the group of those who deserve our concern was expanded to include the countries of Central and Eastern Europe as well, especially the Baltic countries. The fact that the Ministry of Foreign Affairs' supporting fund for Central and Eastern Europe is called the Fund for Democracy signals precisely that - we are to teach them democracy. There is no reciprocity involved.
- And then there are those who resemble us: the populations of the Nordic countries. The pedagogical socialisation of a Nordic community is furthered by The Danish Association for Nordic Collaboration, by the syllabuses, by cooperation in the respective mother tongues and by songs sung at morning assemblies.

The Nordic community is explicitly demarcated from the rest of Europe. The pedagogical traditions are precisely not interested in establishing the same close contacts with our southern neighbours. The almost clan-like community with our Nordic brothers is quite different from anything we could have with other peoples.

Our various ways of perceiving strangers have given us problems as regards the way in which we treat refugees and immigrants. Initially, they deserved our concern - now a great many Danes perceive them as a threat. That they can be equal partners is far more difficult - for they do not resemble us.

The trip abroad - intercultural competence?

One might naturally assume that when school pupils travel abroad, their intercultural competence increases. But this is not necessarily the case.

It is perfectly possible to travel to another country and avoid cooperating with anyone who does not resemble oneself. Excursions for upper secondary students are a good example of this.

What their aim is and how they ought to be organised is described in the ministerial order for upper secondary education.

This states that trips should normally be undertaken by the entire class and only in the school year when the class is taught in the subject related to the excursion. Excursions lasting several days are preferably to take place within the same period of the year for all pupils at the school. In practice, this means the second week in March for those in their second year of upper secondary education. The most important thing is that the syllabus does not suffer, and that the study trips interrupt the workings of the school as little as possible.

If upper secondary students develop intercultural competence in connection with an exchange with a class in Poland during November, it is, then, their teacher who must take the credit. Not the ministerial order.

In actual fact, students at this level are not particularly interested in exchanges involving private accommodation. This is clear from a questionnaire survey conducted by the Danish Ministry of Education in 1996. Nor were the students particularly interested in travelling to Poland. According to the survey, the top-scorers were Italy, followed by England and France.

At upper secondary level, the students (or rather, their parents) pay for the trips, which strongly influences the destinations and how the students are to be accommodated. And they prefer to live with the classmates in a West European country.

It has to be admitted that most foreign trips undertaken by students at this level are tourist trips. It is a matter of experiencing the places and sights the students have heard about in their teaching - and maybe it is social contact with classmates that is the most important thing of all.

If the aim was to develop intercultural competence, such trips abroad would be of a completely different nature.

In primary and lower secondary education, most of the funding has to come from the school/local authority itself. Parents are allowed to sponsor, but only the cost of board may be demanded. The economic conditions have the built-in advantage that the pupils have no say!

They may not decide, for example, that they want to live together in a hotel if the teacher has decided that they are to be in private accommodation. On the other hand, the finances of the local authority place a ceiling on how many classes can travel abroad and how far they can be allowed to travel. There is no requirement in the syllabuses for the pupils to cooperate with people of the same age in another country or that they are to go on an exchange in that connection.

Trips abroad with the whole class

At all levels of primary and secondary education the main rule is that the whole class is to undertake a trip. This is also, from an organisational point of view, the easiest solution. The class is the structuring unit throughout the school system. Ideally, no changes take place in the composition of the classes in the Danish 'Folkeskole' from reception class to the end of compulsory schooling after Class 9. The anthropologist Sally Anderson [note 2](#) is critical of the importance of the class for the socialisation of the pupils. The class is regarded as a secure, social framework for teaching. It functions as a family, with the class teacher in the parental role. One aim for the teacher is to avoid the formation of cliques and other forms of differences between the children. But externally, the class asserts its own distinctive identity, for example by distancing itself from a parallel class. Sally Anderson asks if the hidden curriculum is not that social responsibility and cooperation have their limits, and that it is all right to reserve responsibility and cooperation for those one knows?

If the aim was to promote the development of intercultural competence, the school would train the pupils in how one moves from one group to another, or how one establishes new communities.

And what about the teachers? Could one not imagine that if the teachers were different and cooperated on an equal footing, they would be able to function as role models for the pupils? Oh yes, one could - but the fact is that they do not differ all that much from each other.

Uniform school culture

Practically all teachers employed at municipal Folkeskoler (primary and lower secondary level) are members of the Danish Union of Teachers (DLF). Practically all of them trained as teachers at a Danish college of education. According to the Folkeskole Act, it is possible to employ subject teachers, e.g. teachers who qualified from colleges for art, crafts, textile and fashion design or music teachers. It is also possible to employ BAs who have a teaching diploma. None of the alternatives are all that widespread.

An EU directive from 1989 opened up the possibility for qualified teachers to gain employment in their subject in a different EU country than the one where the teaching qualification was gained, if they are able to fulfil the same requirements made of those applying from that country.

There is a total of 80 members of DLF who qualified as teachers in another country (out of just over 60,000). Of these, 34 came from Nordic countries and 24 from Germany (presumably members of the Danish minority there).

Expressed positively, it is thus possible to gain employment at a Danish LEA school with a teacher qualification from another country - but it can scarcely be claimed to be normal.

There are certain colleges of education that have specially organised courses for student teachers with an ethnic background other than Danish. In addition, students originating from other countries attend colleges of education on an equal footing with Danish student teachers. When they qualify, they are not registered separately in DLF's statistics - but their number is probably not all that significant.

Most bilingual teachers teach in the native language of the bilingual pupils, or function as linguistic and cultural bridge-builders, especially in the youngest classes. But a new type of ambitious bilingual teacher is emerging. Such teachers do not want to have anything to do with bilingual children but to teach in the top classes, as this gives the most prestige.

In almost all other countries of the world, pupils change schools at the age of 12, and there is a difference in education, salary and status between a primary school teacher and a secondary school teacher. This is not the case in Denmark. The cohesive school career is underpinned by the single teacher arrangement, which is a key issue for DLF. It is based on the idea that a teacher who qualifies from a college of education can teach at all class levels and in all subjects in the Folkeskole. All teachers at a school are thus assumed to have the same competences and qualifications. Differences in salary should only result from differences in seniority. The head teacher is the *primus inter pares* and, as such, ought to belong to the same trade union as the other teachers.

This has led to a uniform school culture which makes it politically incorrect for a teacher to wish to teach a particular class level, referring to the idea that this confers most prestige. These uniform structures are under revision at present, mainly as a result of reforms from the top. School leaders have been given much greater influence and this year a new differentiated salary system was introduced. The team formation requirement may mean that teachers specialise in teaching a particular class level [note 3](#).

The way in which an organisation is structured reflects the values of the leading employees. This is dealt with by Edgar Schein in his research on organisation culture [note 4](#). He distinguishes between three levels in an organisation:

- The visible organisational structures and processes, which he refers to as the artefact level. Included here is, for example, the way in which pupils are divided into classes and the way in which trips abroad are organised.
- The value level, which comprises strategies and goals. In other words, all that which teachers and leaders at present are negotiating in the debates on objectives in schools.
- The basic assumptions, which are the subconscious conceptions, thoughts and emotions. One does not notice them until they are challenged by assumptions that point in opposite directions. E.g. the career ambitions of the new bilingual teachers or individually organised schooling.

As long as the basic assumptions are equality, uniformity and cooperation with those who resemble oneself, and the artefact level signals fixed frameworks and equal conditions, it is no use that diversity and mutual appreciation are listed in the objectives. In that case, values are merely for show. The opportunities offered pupils to develop intercultural competence will be promoted by an organisation culture whose basic assumptions are diversity, challenge, curiosity, voluntariness, flexibility, potential for individual development and changing communities. Neither the Folkeskole nor upper secondary education in Denmark need to go on looking the way they do at present.

Notes

1 Inspired by Bereket Yebio: The internationalisation motif past and present, Malmö 1992. 2 The article 'Safe boundaries' in 'Jordens Folk', no. 1 1998. 3 In my dissertation 'Differences create change - internationalisation and school development' (Vejle, Kroghs Forlag, 1999) the culture of uniformity is discussed in greater detail on pp. 195-209. 4 Organizational Culture and Leadership. Forlaget Valmuen 1994.

Tema: Interkulturel kompetence

En historie fra de varme lande



Bolette Kornum
Cand.negot. Egypten.



Nicoline Kornum
Cand.polit. Gambia.

Du ved at du har boet for længe i den islamiske del af Afrika når...

- *du inddeler tiden efter hvornår der kaldes til bøn*
- *du forventer "etinshallah" som bekræftelse på din bestilling af flybillet*
- *du skal have sweater på når der kun er 25 grader i skyggen*
- *dit foretrukne feriemål er hvor som helst du kan få serveret gris*
- *du angiver retninger efter kendetegn i landskabet i stedet for at bruge gadenavne*
- *du drejer til venstre fra kørebanen yderst til højre*
- *du mener at det kun er mænd der kan holde i hånd på offentlige steder in public*

Når man er dansk kvinde bosat i et muslimsk domineret afrikansk land, bliver man dagligt konfronteret med kulturforskelle og -ligheder, der i større eller mindre grad har indflydelse på ens omgang med mennesker.

Spørgsmålet der er udgangspunktet for denne artikel, er: Hvor, hvornår og hvordan tilegner man sig evnen til at mestre interkulturel kommunikation?

Vi - forfatterne til denne artikel - er søstre; Bolette er bosiddende i Egypten og Nicoline i Gambia. Vi har således samme udgangspunkt, samme opdragelse, samme sociale baggrund, og dermed er vores basale livsværdier umiddelbart temmelig ens. Der hvor vore vande skilte var efter studentereksamen, og den afgørende forskel i måden vi har lært om interkulturel kompetence, ligger i vores universitetsstudier. Groft sagt kan man notere sig at polit.studiet slet ikke beskæftiger sig med emner som kultur, kommunikation og formidling, hvorimod disse emner optager en stor del af fagene på negot.studiet.

Polit.studiet er en af de ældste uddannelser på Københavns Universitet, og det er stadig præget af en meget traditionel tilgang til indlæring. Man har primært forelæsning af en professor (mellem 50 og 400 elever ad gangen) i teoretiske fag som matematik, statistik og økonomi. Eksamen er 9 ud af 10 gange en skriftlig prøve, hvor teknisk teoretisk analyse dominerer. Den eneste udbredte form for udveksling er muligheden for at studere økonomi ved et udenlandsk universitet i Europa eller USA i et semester.

Det skal dog retfærdigvis nævnes at polit.studiet har fået øjnene op de senere år, og der er indført flere 'bløde' fag

som fagøkonomisk formidling, sociologi og organisationsteori. I en verden, hvor begrebet 'globalisering' er tidens trend, kunne man således godt forledes til at hævde at polit.studiet halter bagefter, men man må stoppe op og overveje hvilke faktorer der spiller ind i udformningen af et studium. Som nævnt spiller tradition en stor rolle på polit., hvor man næsten udelukkende har professorer og andre undervisere, der er ansat i den danske offentlige sektor. (Godt 60% af polit. uddannede er ansat i den danske offentlige sektor). De studerende vælger således ofte polit. med en klar idé om at studiet primært leder frem til en stilling i diverse ministerier, hvorimod institutioner som Handelshøjskolen i langt højere grad målretter mod den private - og internationale - sektor. Polit.studiets force ligger i den tekniske, teoretiske uddannelse, og der bør den forblive. Ønsker de studerende selv at tage fag der fokuserer mere på sociologisk, antropologisk analyse, er der rige muligheder for at tage fag på andre studier (Handelshøjskolen, Center for Afrikastudier, RUC og scient.pol.studiet) og få dem meritoverført til polit.

Et yndet diskussionsemne blandt de polit.-studerende er manglen på tværfagligt samarbejde, udveksling og kommunikation. Således kunne man ønske at der var større mulighed for at forskellige faggrupper kunne samarbejde om forskellige projekter allerede i studietiden - sådan som man kommer til det når man kommer ud i 'den virkelige verden'. På den måde ville man få det bedste af alle verdener - og folk ville udvikle forståelse og respekt for hinandens fag.

Negot.studiet adskiller sig i væsentlig grad fra polit.studiet, da der her er deciderede fag i interkulturel forståelse, kulturanalyse, forhandlingstræning, det pågældende sprogområdes kultur, religion, historie og samfundsforhold m.m. De fleste af disse fag foregår endvidere på hovedsproget, i Bolettes tilfælde altså arabisk, og dette giver en betydelig indsigt i både sprog og kultur. Desuden er kombinationen mellem den sproglig-kulturelle del og den økonomisk-samfundsvidenskabelige del relativt velkombineret, således at kulturaspekter også inddrages i adskillige af de økonomiske fag, som f.eks. marketing, international ledelse & organisation og markedskommunikation.

Desuden er der et obligatorisk studieophold for de studerende med enten polsk eller arabisk som hovedsprog til et land hvor det pågældende sprog tales. Dette gælder ikke for spansk, engelsk, fransk og tysk, men studiet er tilrettelagt således at alle studerende har mulighed for studieophold med meritgivende eksamener fra udenlandske uddannelsesinstitutioner eller praktikophold i udlandet.

Negot.-uddannelsen er en forholdsvis ny uddannelse med de første kandidater fra begyndelsen af 1990'erne, og studiet henvender sig hovedsageligt til studerende der ønsker en fremtid inden for international handel, internationale organisationer, udviklingsorganisationer og diplomatiet.

Det er klart at et studium som negot. direkte opfordrer sine studerende til at rejse ud og opleve interkulturel kommunikation på egen krop, hvorimod polit.studerende selv skal have den udfarende kraft i sig. Men ønsket om at rejse ud og opleve andre kulturer og forstå dem, bunder også i almindelig viden om og interesse for verden - og den interesse skabes (eller elimineres) allerede i hjemmet, folkeskolen og gymnasiet. Forældre og resten af familien spiller naturligvis en afgørende rolle, da de vælger enten at bakke datteren/sønnen op eller at stille sig uforstående over for ønsket om at opleve noget andet og mere (hvorfor vil du dog bo i et land hvor der ikke er strøm og rindende varmt vand"). Hvilken holdning familien indtager har ikke nødvendigvis noget at gøre med familiens egen praktiske erfaring, men har nok mere at

Bolette

f. 1973. 1992: Student

1993: Påbegyndt arabiske studier ved Århus Universitet

1993: Påbegyndt Mellemøst-studier ved Odense Universitet

1994: Påbegyndt negot. studiet (sprog og økonomi) ved Odense Universitet med arabisk som hovedsprog.

1995-2000: Frivillig og senere næstformand i foreningen Internationalt Hus i Odense (forening for danskere og flygtninge/Indvandrere).

1996: 1 års udveksling i Cairo ved University of Cairo.

1999: 1 års studieophold i Cairo for at skrive speciale om et Danida projekt i Egypten

gøre med familiens holdning til hvad man bør opnå i denne verden. Vi mener derfor at det er ved at være en uddateret kliche at kun børn af privilegerede familier har mod og lyst til at rejse - specielt også fordi man ser hvor mange f.eks. håndværkeruddannede der rejser til ulande på diverse bistandsprojekter.

Januar 2000: Deltog i mission til Palestina som del af et Danida team.

Juli 2000: Afsluttede Negotstudiet

Nicoline

f. 1970. 1988: Student; 1988-89 1 år i USA

1989: Påbegyndt polit.studiet ved Københavns Universitet.

1993-98: Studenterjob i Nordic Consulting Group (konsulentfirma med speciale i udviklingsbistand)

1995-97: Deltog i 3 missioner til Uganda som del af et Danida team.

1998: Afsluttede polit.studiet

Okt. 1998 d.d. : Udstationeret for FN i Gambia for deres udviklings/bistandsafdeling (United Nations Development Programme)

Uddannelsesinstitutioner generelt har en stor indflydelse, da børn i sagens natur bruger en væsentlig del af deres tid der, og det er her børn udsættes for de første krav om interkulturel forståelse og kommunikation. Det er vigtigt at lærere er opmærksomme på de muligheder der foreligger umiddelbart i en klasse, og at lærere bruger tid på at forklare at forskelligheder er spændende og ikke noget man skal vige bort fra.

I vores folkeskole var der en del tyrkiske indvandrere, og deres kultur og levevis affødte naturligvis spørgsmål fra de andre elever (f.eks. at Themel ikke gav fødselsdagsgaver til os andre!). I stedet for udelukkende at fokusere på 'dansk' kultur, religion og samfund, havde Nicoline bl.a. foredrag om Islam, hvor Themel medbragte billeder af forældrenes pilgrimsfærd til Mekka. Således kan lærere bidrage til at skabe forståelse via interkulturel kommunikation, som ikke kun er vigtig for os når vi rejser ud og møder fremmede kulturer, men

også i mødet med fremmede kulturer i Danmark.

Den interkulturelle forståelse bliver udviklet ved mødet med fremmede kulturer, og her bliver ens tålmodighed, tolerance og åbenhed udviklet. Men man møder også mange udfordringer og kulturelle forskelle der ikke alle er lige nemme at forlige sig med. Når man bor i et muslimsk land, som vi gør, er der visse aspekter man skal eller bør forlige sig med hvis man vil undgå for megen opmærksomhed som 'fremmed', og i sjældne tilfælde problemer.

Såvel Gambia som Egypten er turistlande, hvor europæere og andre kommer til for at nyde det solskinsrige land, og i Egypten se de faraoniske monumenter - pyramiderne i særdeleshed. I Gambia går de fleste turister klædt i shorts etc. og nyder strandene ud for hotellet, og nogle bevæger sig også ud i det 'lokale'. I begge lande skal man være opmærksom på at der er to former for turisme - seværdighedsturismen og badeturismen. Badeturismen består i at bo i store hotelområder og spise på 'internationale' restauranter. Alle går rundt i shorts etc. og møder ikke andre gambianere/egyptere end dem der arbejder på hotellet og i lufthavnen. Men seværdighedsturismen, som i Egypten foregår i Cairo, Luxor og Aswan, og i Gambia i de mere rurale områder, kræver en anden tilgang til landets kultur. Alle guidebøger beskriver hvorledes mænd bør dække i hvert fald mave og lår - dvs. ingen bare maver - mens kvinderne bør dække lår, mave men også skuldre og knæ. På trods af at dette som regel står på side 3, er der meget få turister der respekterer dette: Det er varmt", Jeg vil være solbrændt" eller simpelthen mangel på forståelse for en anderledes kropskultur. Afrikanere - og specielt afrikanske mænd! - er ikke vant til den vestlige sommer 'dress-code', og som kvinde iført hotpants og en lille top i Cairos gader eller blandt beboere i en landsby inde i Gambia, vil man tiltrække mere opmærksomhed end Bill Clinton på Strøget i København. Dette er selvfølgelig et valg der står enhver frit, men så bør man også tage konsekvenserne!

Bolette: Jeg har oplevet mange unge piger i hvad jeg kalder udfordrende tøj selv efter dansk standard beklage sig over opmærksomhed, tilråb etc. Hvis en amerikaner iført shorts og bar mave, eller en kvinde med hotpants og en lille bikinioverdel trådte ind i Roskilde Domkirke, ville vi danskere også blive forargede over mangel på respekt. Selvom det er turister på gennemrejse, er der visse tegn på respekt man

bør kunne forvente. De fleste af de seværdigheder turister besøger i Egypten, er gravsteder eller gravmonumenter, og der forventes en vis form for respekt for disse, på samme vis som vi forventer respekt for vore kirker etc. "

Nicoline: Der er fantastisk som man får positive kommentarer når man møder op i en traditionel Gambiansk dragt (*bubu* - bestående af slå-om-nederdel og lang kjole udover) - man bliver straks navngivet af sine overstrømmende kolleger (mit Gambianske navn er Mariatou)."

Et andet aspekt af det interkulturelle møde er de tilfælde hvor man vitterligt ikke FORSTÅR hinanden, på trods af den gode vilje hos begge parter.

- De kan ikke forstå man ikke tror på Gud
- Vi kan ikke forstå de kan arbejde en hel dag uden vand og mad 30 dage i træk. (Ramadan)

I såvel Gambia som Egypten er udtrykket *In sha Allah* nok det udtryk man lærer først på det nye sprog. Ordret betyder det "Hvis Gud vil", og vendingen anvendes i enhver sammenhæng: Når du skal mødes med nogen, hvad enten det er venner eller forretningsforbindelser, eller når du bestiller varer - listen er uendelig. Det er ikke så svært at forlige sig med. Det der er svært at forlige sig med, er at de ikke selv bærer skylden for stort set noget som helst. Hvis det ikke er kollegaens, sidemandens eller den bilists skyld at du har problemer, ja, så var det altså Guds vilje at det der skete, rent faktisk skete. En egypter sad en dag og legede med en flaske lightergas og en lighter og lavede store flotte flammer. En dansker gjorde ham opmærksom på at det var en anelse farligt, og at han legede lidt med skæbnen ved denne leg, omgivet af tæpper og mennesker. Hvis der sker noget, er det Guds vilje at det sker." Tjah, hvis han lagde ligtheren fra sig, ville der ikke ske noget under nogen omstændigheder. Den logik vi danskere er opvokset med, at hvis du leger med ilden, kan du brænde dig, møder man sjældent på disse kanter. Du er ikke selv herre over din skæbne, og derfor bærer du ofte ikke ansvaret for dine handlinger. Men i de tilfælde hvor du har ansvaret, er det ikke kun ansvaret over for dig selv, men hele familien. Dette er relateret til en anden essentiel forskel fra os:

- De kan ikke forstå man har lyst til at bo alene
- Vi kan ikke forstå at de kan holde ud altid at være blandt mennesker og aldrig være alene et sekund.

I og med du stort set aldrig er alene, kan du heller ikke være dig selv 100%, idet der er visse normer og regler der skal eller i hvert fald bør overholdes.

Bolette er forlovet med en kristen egypter, og er blevet taget meget vel imod af den kommende svigerfamilie. Familien er meget åben og tolerant, men med nabolaget er det en anden ting. De lange nederdele kommer frem når turen går uden for huset, og dette har jeg accepteret 100%. Men forleden, hvor jeg gjorde rent i vores nye lejlighed, fik jeg en prøve på den egyptiske familieære og samtidig den - for en dansker - ekstreme snagen i folks privatliv der sker her. Jeg gjorde rent i shorts og ærmeløs t-shirt, da det er ca. 40 grader, og derfor ikke vejr til de store gevandter. Vi har et lille vindue ud til gaden, ca. 160 cm over gadeplan, og derfor kan kun mit ansigt skimtes når det er åbent. I det halve minut jeg åbnede vinduet for at støve vindueskarmen af, opdagede en kvinde ovre på den anden side af gaden mig gennem sine lukkede vinduer med skodder for. I løbet af et par timer havde jeg svigermor i røret; hun fortalte at hun lige havde skændtes med min nabo, som havde set mig *gøre rent for åbne vinduer uden tøj på!!* Min svigermor forklarede hende at hvis hun sad og gloede ind ad mine vinduer måtte hun også tage konsekvenserne af hvad hun så, og kvinden undskyldte derefter at hun havde blandet sig i mit/vores privatliv. Da naboens mand hørte om sagen, fik hustruen også et fur af ham over episoden, og så fik svigermor endnu en undskyldning. Irritationsmomentet for mig var bl.a. at det er svigermor hun ringer til, ikke mig. Men dette skyldes hele ideen om at individet ikke er et individ som vi kender det i Danmark, men snarere er en del af gruppen/familien, der som helhed vil føle skam over misgerninger." (Det hører med til historien at kvinden er kristen, og det derfor ikke var et udslag af religiøse uoverensstemmelser, som der ofte tales om når talen falder på Egypten. Næh, i dette tilfælde var det nordeuropæisk versus afrikansk kultur).

- De kan ikke forstå hvorfor det er vigtigt at komme til tiden - og hvorfor undskyldningen jamen, det regnede" ikke holder på tredje måned i Gambia, eller at Cairos trafikproblemer bærer skylden.

Tidsopfattelse er nok et af de aspekter af kulturmødet der kan være den største kilde til irritation - for begge parter! De kan ikke forstå hvorfor vi hænger os i om vi mødes kl. 12 eller 12:30 når vi nu har tid nok og

alligevel sidder der. Modsat bliver vi danskere grænseløst irriterede når vores planer endnu en gang skal rykkes fordi en person ikke kan komme til tiden når der måske sidder folk et andet sted og venter på os. Til gengæld lærer man som dansker at slappe mere af og tage tingene som de kommer uden at planlægge alt ned i mindste detalje - det sidste kan simpelthen ikke lade sig gøre, med mindre man bevidst søger forhøjet blodtryk.

Der er selvfølgelig andre kulturelle aspekter der kunne drages ind her - mange oftest kilde til undren og sjove oplevelser. Det hører heldigvis til sjældenhederne at misforståelser som disse giver problemer, men forberedt på det værste og tro på det bedste" er en god tommelfingerregel.

Der er mange grunde til at man kaster sig ud i mødet med fremmede kulturer: I dag snakker vi meget om den stigende globalisering og internationalisering, der gør at vi møder fremmede kulturer i vor hverdag, gennem medierne og omgangskredsen. Ikke mindst internettet har gjort mødet med fremmede og nye kulturer meget nemt. Endvidere møder mange - som os - fremmede kulturer i forbindelse med studie og/eller job, eller på en ferie til et nyt og fremmed land. Hvad er det der gør at folk ofte ligefrem opsøger disse nye kulturer og lande og ikke blot læser om dem derhjemme i dagligstuen? Det er først og fremmest SPÆNDENDE, udfordrende, og giver en indsigt i kulturen og menneskene i denne kultur, som man ikke kan få på anden vis. Denne indsigt giver sig ofte udslag i øget tolerance og åbenhed, som igen vil give flere og flere lysten til at rejse ud, og samtidig modtage dem der kommer til os med tolerance og åbenhed. Som Piet Hein udtrykte det:

Den virkeligt vise
er den som forstår
at forstå også den
som han ikke forstår

Tema: Interkulturel kompetence



Interkulturel læring: fornyelse af det interkulturelle forskningsfelt

Kirsten Jæger

Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier.
Aalborg Universitet.

Den interkulturelle forskning i Danmark

I løbet af 80'erne og 90'erne vandt forskningsfeltet interkulturel kommunikation indpas i Danmark. Der blev etableret forskningsprojekter og -centre, som behandlede interkulturelle problemstillinger, dvs. som beskæftigede sig med *kultur mødet* i videste forstand inden for områder så forskellige som litteraturforskning, skole og uddannelse, erhvervslivet. Selve disciplinen interkulturel kommunikation kom til den danske forskerverden udefra, først og fremmest fra den angelsaksiske, især nordamerikanske tradition. Karakteristisk for den modtagelse, interkulturel kommunikation fik i Danmark, var en høj grad af kritik og fornyelse af forskningsfeltets grundbegreber. Det er kendetegnende, at der af forskere, tilknyttet Institut for Interkulturel Kommunikation og Ledelse ved Handelshøjskolen i København er skrevet adskillige kritisk-diskuterende artikler og bøger, som problematiserer gængse grundantagelser inden for området interkulturel kommunikation. Heller ikke på Center for Sprog og Interkulturelle Studier på Aalborg Universitet overtog man ukritisk den angelsaksiske, socialpsykologisk dominerede tænkemåde, men arbejdede med sprog- og kultur mødet ud fra et bredt spektrum af tilgange: f.eks. sprogvidenskab, sociologi, hermeneutik, antropologi og læringsteori.

Fælles for de ovennævnte miljøer er en åbent udforskende og kritisk tilgang til selve kulturbegrebet og en indtænkning af globalisering som begreb og fænomen. Når man beskæftiger sig med kultur mødet, må man ikke se bort fra den kendsgerning, at menneskers viden om og påvirkning af hinanden på tværs af sproglige og nationale grænser er vokset eksplosivt - ikke mindst pga. globalt opererende medier, moderne kommunikations- og informationsteknologi samt fænomener som migration, generelt øget rejseaktivitet (turisme) og internationalisering af virksomheder.

Interkulturel kommunikation som forskningsfelt tager traditionelt udgangspunkt i en kommunikation mellem to (eller flere) personer, som kulturelt set er meget forskellige, som ikke ved ret meget om hinanden, og som derfor misforstår hinanden - men ofte på en måde, som er forudsigelig hvis man tager kommunikationsdeltagernes

respektive kulturbaggrund i betragtning. I dag giver det ikke mening at betragte individet som kulturelt entydigt og adfærdsmæssigt forudsigeligt. Individets navigation rundt i et kulturelt, etnisk og socialt komplekst samfund kan give anledning til mange forskelligartede konstellationer af viden og holdninger. På trods heraf ses stadig konflikter og kommunikationsvanskeligheder, som forklares med deltagernes kulturelle forskellighed. Der er altså stadig brug for interkulturel kompetence - ikke blot for den udstationerede medarbejder, men for alle som i deres daglige arbejde er involveret i kulturmødet: f.eks. som folkeskolelærer, pædagog eller sygeplejerske. I det multikulturelle samfund bliver evne til refleksion over 'det kulturelle' både i henseende til én egen kulturbaggrund og i henseende til det, som opleves som fremmed/anderledes, en væsentlig kvalifikation. Dette betyder, at den interkulturelt orienterede forskning også skal beskæftige sig med, hvordan sproglige og interkulturelle læreprocesser kan igangsættes og vedligeholdes. I det følgende sættes derfor fokus på begrebet interkulturel læring.

Læringsforståelsen inden for interkulturel kommunikation

Inden for den traditionelle eller 'klassiske' forskning i interkulturel kommunikation er man også opmærksom på, at individet skal lære/udvikle sig for bedre, dvs. mere problemfrit, at kunne tage del i det interkulturelle møde. Overordnet kan de strategier, som anbefales til at befordre lære- og udviklingsprocesser beskrives som:

- vidensformidling
- træning med henblik på adfærdsmodifikation

Vidensformidling som metode vælges ud fra en opfattelse af, at interkulturel kommunikation besværliggøres af kommunikatorenes fejlagtige antagelser om hinanden. Stereotypforestillinger, forstået som den måde viden om 'de andre' kognitivt er organiseret på, kan være nyttige struktureringsredskaber, men er ofte udtryk for forenkede forestillinger, som kan nuanceres gennem øget viden.

Dog kan ikke alle nødvendige kvalifikationer tilegnes som viden/information; ofte må viden om målkulturen suppleres af øvelser, hvor den ønskede adfærd afprøves i reelle eller simulerede interkulturelle situationer. Anvendelighed i praksis er kodeordet for de fleste teoretikere inden for feltet interkulturel træning, og man nærer en vis skepsis over for mere abstrakte indlæringsmål som personlig udvikling o.lign., som det kan ses i følgende citat fra Furnham og Bochner:

"Træningen fokuserer på håndteringen af det interpersonelle møde. Derfor koncentrerer den om den rejsendes/udstationeredes socialpsykologiske beredskab og undgår abstrakte forestillinger om opnåelse af personlig udvikling og indsigt." (Furnham og Bochner (s. 242) om den af dem anbefalede '*social-skills-training*'-metode).

Interkulturel læring og moderne læringsteori

I forbindelse med interkulturel læring har forskningen i interkulturel kommunikation fortrinsvis interesseret sig for at definere læringsindhold og hermed svare på spørgsmål som: Hvad skal læres? Skal der fokuseres på det kulturgenerelle eller det der er specifikt for den aktuelle målkultur? Hvilke elementer er væsentlige at få med i et kulturelt forberedelsesforløb? Der har også været stor interesse for at udvikle gode undervisnings- og træningsmetoder, hvilket igen afspejler det praksisbetonede i store dele af litteraturen om emnet. Derimod har der været relativt begrænset interesse for en detaljeret udforskning af de *læreprocesser*, som finder sted - enten i kulturmødet i praksis eller i relation til formelle undervisningsforløb. Dette fokus på indhold og undervisningsmetode harmonerer ikke med den stærke betoning af den lærende og læreprocessen, som ellers karakteriserer moderne pædagogisk forskning.

Antagelsen om at den interkulturelle læring kan foregå som en uproblematisk forøgelse af den lærendes eksisterende viden, som herefter omsættes til kompetent handlen, kan ikke finde støtte hos moderne læringsteoretikere. Mezirow skelner således mellem en mere instrumentel 'overfladisk' læring og den dybdegående læring, som involverer grundlæggende revision af tankestruktur og tænkemåde. For Mezirow involverer det dybdegående niveau også kritisk reflekterende tænkning.

En sådan skelnen mellem læring på flere niveauer er karakteristisk for moderne læringsteoretikere, selv om niveauerne hos andre teoretikere får andre betegnelser og ikke defineres på nøjagtig samme måde. Der er dog enighed om, at instrumentelt orienteret læring med henblik på at korrigere umiddelbart forekommende fejl og uhensigtsmæssigheder repræsenterer et 'lavt' eller indledende læringsniveau. Den læring, der sigtes mod i den traditionelle interkulturelle kommunikationsteori, må henregnes til denne type. Som citatet fra Furnham og Bochner illustrerer, betragtes mere dybdegående læreprocesser ikke som anvendelsesorienterede, dvs. anvendelige i forhold til de praksissituationer, som eksempelvis den udstationerede medarbejder skal beherske. Det er ikke nødvendigvis hensigtsmæssigt (for den udstationerende virksomhed), at den lærende begynder at stille kritiske spørgsmål til selve formålet med læringen (f.eks. spørgsmål som: Hvorfor skal jeg lære dette? Er det rimeligt/etisk forsvarligt, at jeg på vegne af min institution/mit firma handler sådan?)

Interkulturel læring i kulturelt komplekse samfund

Meget tyder på, at læringsopfattelsen i den traditionelle interkulturelle kommunikationsforskning vil være utilstrækkelig i forhold til at forstå den læring, som er forbundet med kulturelle udvekslingsprocesser i moderne, kulturelt heterogene samfund. Ikke mindst når det gælder voksne lærende, må læringsforståelsen kunne beskrive, at al væsentlig læring (*the most significant learning* som Mezirow kalder det) finder sted som revision af *eksisterende* viden og tankemønstre. At interkulturel læring (som al anden læring) er afhængig af det, som den lærende ved, tænker og mener i forvejen, indtænkes faktisk mere konsekvent i den interkulturelt orienterede fremmedsprogspædagogik end i den interkulturelle kommunikationsforskning. Eksempelvis indførtes begrebet *the intercultural speaker* netop som en anerkendelse af, at det, den fremmedsproglærende tilegner sig, og de læreprocesser han eller hun gennemgår, er grundlæggende anderledes end de tilsvarende processer hos en native speaker (se f.eks. Byram, Zarate & Neuner 1997). Den fremmedsproglærende er jo også præget af de sociokulturelle kontekster, som han eller hun i sit hidtidige livsforløb har bevæget sig gennem. Derved bliver *significant learning* eller væsentlig læring i forhold til en ny sproglig og kulturel sammenhæng også en proces, som involverer bevidstgørelse, erkendelse og hermed revision af eksisterende forestillinger.

Litteratur

- Byram, M., G. Zarate & G. Neuner:** Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Education Committee. Council for Cultural Co-operation, 1997.
- Furnham, A. & S. Bochner:** Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environments. London & New York: Methuen, 1986.
- Mezirow, J.:** How Critical Reflection Triggers Learning. i: Mezirow, J. and Associates.: Fostering Critical Reflection in Adulthood. San Francisco: Jossey-Bass-Publishers, 1990.

Theme: Intercultural competence



Intercultural learning: renewal of the intercultural field of research

Kirsten Jæger

Department of Language and International Cultural Studies.

University of Aalborg.

Intercultural research in Denmark

In the course of the 1980s and 90s, research into intercultural communication gained a foothold in Denmark. Research projects and centres were set up that dealt with intercultural issues, i.e. with cultural encounters in the broadest sense of the term within areas as diverse as literary research, school and education, and trade and industry. The actual discipline intercultural communication came to the Danish research world from outside, mainly from the Anglo-Saxon - and in particular the North American - tradition. Characteristic of the reception given intercultural communication in Denmark was a high degree of criticism and renewal of the basic concepts underlying this field of research. It is typical that researchers connected to the Department of Intercultural Communication and Management at the Copenhagen Business School have written various articles and books that query current basic assumptions within the field of intercultural communication and invite discussion of them. Nor did the Centre for Language and Intercultural Studies at the University of Aalborg uncritically take over the Anglo-Saxon mode of thought, which was strongly influenced by social psychology. Instead, linguistic and cultural encounters were worked on using a wide spectrum of approaches, e.g. linguistics, sociology, hermeneutics, anthropology and learning theory.

The above-mentioned environments share an openly explorative and critical approach to the actual concept of culture and an inclusion of globalisation as a concept and phenomenon. When one deals with intercultural encounters, one has to ignore the fact that people's knowledge and influencing of each other across linguistic and national borders has grown explosively - not least on account of globally operating media, modern ICT and such phenomena as migration, a generally increased level of travel (tourism) and the internationalisation of companies.

Traditionally, intercultural communication as a field of research has as its point of departure communication between two (or more) people who, culturally speaking, are very different, who do not know all that much about each other and who therefore misunderstand each other - often, however, in a way that is predictable if one takes

the respective cultural backgrounds of the communication partners into consideration. Today, it is meaningless to consider the individual as culturally unambiguous and behaviourally predictable. The way in which the individual navigates in a culturally, ethnically and socially complex society gives rise to many different constellations of knowledge and attitudes. Despite this, conflicts and difficulties in communication are still seen that can be explained by the cultural diversity of the participants. There is, then, a continued need for intercultural communication - not only for the employee posted abroad but for all those who in their daily work are involved in the meeting of cultures, e.g. as teachers in the Danish Folkeskole (primary and lower secondary levels), as educational teachers or nurses. In a multicultural society the ability to reflect on 'the cultural' both as regards one's own cultural background and in relation to that which is experienced as strange/different, becomes an important qualification. This means that interculturally oriented research must also deal with how linguistic and intercultural learning processes can be initiated and maintained. In the following the focus is therefore on the concept of intercultural learning.

The understanding of learning within intercultural communication

Within traditional or 'classic' research into intercultural communication, one is also aware of the fact that the individual must learn/develop in order to be better (i.e. more unproblematically) able to take part in intercultural encounters. The overall strategies that can be recommended to promote learning and developmental processes can be described as:

- the dissemination of knowledge
- training aimed at modifying behaviour.

The choice of dissemination of knowledge as a method is based on the idea that intercultural communication is made more difficult because of erroneous preconceptions that those communicating have of each other. Stereotype assumptions, understood as the way in which knowledge about 'others' is organised cognitively, can be useful structuring tools, but are often the expression of simplified assumptions that can be fleshed out via enhanced knowledge.

Even so, not all necessary qualifications can be acquired as knowledge/information; knowledge of the target culture often has to be supplemented by exercises where the desired behaviour is tested in real or simulated intercultural situations. Usability in practice is the code word for most theoreticians within the field of intercultural training, and people are somewhat sceptical of more abstract learning objective such as personal development and the like, as can be seen from the following quotation from Furnham and Bochner:

"Training focuses on the handling of the interpersonal encounter. This is why it concentrates on the socio-psychological readiness of the traveller/person posted abroad and avoids abstract conceptions concerning the attainment of personal development or insight."(Furnham and Bochner, p. 242 - concerning the 'social skills training' method which they advocate).

Intercultural learning and modern learning theory

In connection with intercultural learning, research into intercultural communication has mainly been interested in defining learning content and thereby answering such questions as: What is to be learned? Is the focus to be on that which is culturally speaking general or that which is specific for the actual target culture? What elements are important to include in a course of cultural preparation? There has also been considerable interest shown in developing good teaching and training methods, which once more reflects the emphasis on practice in considerable sections of the literature on the subject. On the other hand, there has been relatively limited interest in detailed exploration of the learning processes that take place - either in the cultural encounter in practice or in relation to formal teaching sequences. This focus on content and teaching method does not harmonise with the strong emphasis on the learner and the learning process which is otherwise typical of modern pedagogical research.

The assumption that intercultural learning can take place as an unproblematic increase of the learner's existing

knowledge, which is then converted into competent action is unable to find support from modern learning theoreticians. Mezirow, for example, distinguishes between a more instrumental 'superficial' learning and in-depth learning, which involves fundamental revision of structures and modes of thought. For Mezirow the in-depth level also involves critical, reflective thought.

Such a distinction between learning at various levels is characteristic of modern learning theoreticians, even though the levels are given other names by other theoreticians and are not defined in precisely the same way. There is, however, general agreement that instrumentally oriented learning that seeks to correct spontaneously occurring errors and inappropriate reactions represents a 'low' or introductory level of learning. The learning aimed for in traditional intercultural communication theory must be included among this type. As the quotation from Furnham and Bochner illustrates, more in-depth learning processes are not considered as use-oriented, i.e. usable in relation to the practical situations that, for example, the employee posted abroad has to be able to cope with. It is not necessarily desirable (for the company operating abroad) that the learner begins to ask critical questions as regards the actual purpose of learning (e.g. such questions as: Why do I have to learn this? Is it reasonable/ethically defensible for me to act in such a way on behalf of my institution/company?).

Intercultural learning in culturally complex societies

There is much to indicate that the conception of learning in traditional intercultural communication research will be insufficient to bring about an understanding of the learning that is linked to cultural exchange processes in modern, culturally heterogeneous societies. Not least when it comes to adult learners, an understanding of learning must be able to describe that all the most significant learning (as Mezirow calls it) takes place as a revision of existing knowledge and patterns of thought. That intercultural learning (like all other learning) is dependent on what the learner already knows, thinks and believes is in fact more consistently included in interculturally oriented foreign language pedagogics than in intercultural communication research. For example, the concept the intercultural speaker was introduced precisely in recognition of the fact that what the foreign language learner acquires and the learning processes through which he or she passes are basically different from the corresponding processes in a native speaker (see, for example, Byram, Zarate & Neuner 1997). The foreign language learner is, after all, also influenced by the socio-cultural contexts through which he or she has passed up until that point. So significant learning in relation to a new linguistic and cultural context will also become a process that involves consciousness-raising, new awareness and thereby revision of existing conceptions.

Literature

Byram, M., G. Zarate & G. Neuner: Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Education Committee. Council for Cultural Co-operation, 1997.

Furnham, A. & S. Bochner: Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environments. London & New York: Methuen, 1986.

Mezirow, J.: How Critical Reflection Triggers Learning. i: Mezirow, J. and Associates:.. Fostering Critical Reflection in Adulthood. San Francisco: Jossey-Bass-Publishers, 1990.

Translated by John Irons

Tema: Interkulturel kompetence



Interkulturel kompetence som tema - en beskrivelse af et undervisningsforløb

Karen Bjerg Petersen
Lærer, uddannelseskoordinator.
DPU Århus.

I efteråret 1999 var jeg instruktør på et kursus for voksne udlændinge som skulle uddannes til kulturformidlere. Undervisningsforløbet hed: "Interkulturel kommunikation og kompetence - et træningsforløb". I det følgende vil jeg forsøge at beskrive deltagerne, mine egne teoretiske overvejelser og forudsætninger samt forløbet og overveje mulighederne for, hvorledes interkulturel kompetence kan fungere som et pædagogisk redskab til refleksion og selvforståelse hos voksne udlændinge.

Deltagere på kurset

Deltagerne på kurset var voksne udlændinge med forskellig baggrund, som havde opholdt sig i Danmark i kortere eller længere tid. En beskrivelse af nogle af deltagerens forudsætninger kan illustrere forskelligheden i gruppen:

A En 27 årig kvinde, der fulgte med sine forældre til Danmark i en alder af 9 måneder; dansk studentereksamen, en 2-årig uddannelse fra Odense Universitet; bachelor i intern udvikling fra RUC.

Z En 35-årig mand, oprindelig fra Pakistan; arbejdet som kontorassistent; i Danmark fra 1988; sprogskole; en række ufaglærte job; taxachauffør.

B En 39-årig kvinde, til Danmark fra Jordan i 1986; dansk på ungdomsskole og daghøjskole; fået 6 børn; plejemedhjælper samt praktikjobs.

T En kvinde, der i 1993 kom til Danmark fra Afghanistan; uddannelse i journalistik og sprog fra Moskvas Universitet; sprogskole i Danmark; handicaphjælper i 2 år.

M En 27 årig mand; 4 år i Danmark; kommer fra Jordan, hvor han har arbejdet på hotel, i Danmark arbejdesom opvasker.

R En ung kvinde, kom som 10-årig til Danmark fra Pakistan med sine forældre; afsluttet folkeskolens 9.

klasse; arbejdet i Magasin, børnehave og kiosk.

Herudover var der deltagere fra Irak og Armenien.

Deltagergruppen var meget komplekst sammensat, og det samme var deltageres forudsætninger, baggrund og historie. De var på samme hold fordi de på starttidspunktet af kurset havde været enten arbejdsløse eller modtog bistandshjælp og skulle i gang med et længerevarende forløb, som skulle uddanne dem til kulturformidlere.

Faglige og didaktiske forudsætninger

Mit udgangspunkt var at lave et 'træningsforløb', der indebar en vekselvirkning mellem øvelser og teori inspireret dels af fremmedsprogspædagogikken og dels af almenpædagogikken (A. Holmen, 1999, 23).

M. Byram understreger, at fokus i bl.a. fremmedsprogsundervisningen af voksne - og dette gælder også i undervisningen i andetsprog for voksne - bør skifte fra at sigte mod at have *native speaker* som idealmålet for såvel sproglig som kulturel kompetence til at se deltagerne i undervisningen som *intercultural communicative speakers*. Byram fremhæver at deltagerne i undervisningen af voksne - såvel lærer som kursist - er sociale aktører, der mødes i et rum, hvor fokus er formidling af forskellige synsvinkler:

"Bedre end at sætte den modersmålstalende op som model for læring er det at beskrive lærerne som 'interkulturelle talere', der bliver dygtigere og dygtigere formidlere, og tilegner sig interkulturel kompetence."(M. Byram, 1995, 56)

Indenfor almenpædagogikken står refleksion og selvrefleksion i centrum for nyere pædagogisk tænkning og evnen til at reflektere over sig selv og sin situation betragtes - udover de fagligt udadvendte evner - som væsentlige elementer i læringsprocessen.

Selvforståelse, selvvurderingsevne og selvrefleksion er - sammen med beherskelsen af dansk som andetsprog

".. bl.a. nødvendige i en tid kendetegnet ved forandring og værdifrisætning, og de er nødvendige til at støtte kursisten i at forankre sig i den udviklingsproces, der er nødvendig i forbindelse med kulturskiftet." (K. Bro, 1999, 148)

Beskrivelse af undervisningsforløb

Selve undervisningsforløbet i interkulturel kommunikation og kompetence kom til at strække sig over fire dage med seks timer pr. gang. Her gives nogle konkrete eksempler på, hvordan gruppen arbejdede med kultur- og værdibegrebet.

Forløbet tog sit udgangspunkt i en diskussion og en kort teoretisk indføring i kultur- og værdibegrebet^{[note 1](#)}. I øvelserne arbejdede deltagerne med forståelser af egne værdier, egen 'kultur' og af 'dansk' kultur og danske værdier^{[note 2](#)}.

Iben Jensens begreber om kulturel selvforståelse, kulturel forudforståelse, erfaringsposition og fikseringspunkter blev brugt som arbejdsredskaber til at udskille og operationalisere 'kulturbegrebet' til håndterlige dagligdags størrelser, som kunne diskuteres og forstås og derigennem bidrage til øget selvforståelse og refleksion^{[note 3](#)}.

Efter en kort introduktion til kulturbegrebet blev første mødegang brugt til bl.a. at arbejde med deltageres kulturelle selvforståelse. En af øvelserne her lød: "Du skal skrive fem ting, som du synes er typisk for din kultur". Deltagerne fik individuel tid til at besvare øvelsen. Svarene blev skrevet på tavlen og gennemgået i fællesskab. Z fra Pakistan nævnte f.eks. følgende forhold: tæt familiesystem, opdeling i rig og fattig, manglende frihed i politik, uærlighed. I sin mundtlige gennemgang skiftede Z hele tiden synsvinkel og forklarede, hvordan han mente tingene var i Pakistan 'objektivt set', hvordan han selv så på tingene nu på den ene side og på den anden side, og dengang han selv boede i Pakistan. Han diskuterede både med sig selv og de øvrige deltagere om,

hvad han mente var positivt hhv. negativt eller både positivt og negativt i det, han nævnte som 'typisk' for sit oprindelsesland.

Den samme proces skete med de øvrige deltagere, når de skulle beskrive, hvad de mente var typisk for deres hjemlande. B fra Jordan nævnte f.eks.: intet demokrati, intet reguleret system, opdeling i rig vs. fattig, stærk tro på religion, stærke familierelationer, traditionelt samfund, mens M fra Jordan nævnte: intet system, store klasseforskelle, varme følelser, ingen ligestilling, status vigtig, uærlighed, snyd.

Den konkrete gennemgang og nedskrivning af svarene på denne øvelse medførte således en lang række kommentarer og diskussioner undervejs, hvor deltagerne undrede sig og kommenterede forskelle og især ligheder. De diskuterede for og imod og satte tingene op i forhold til deres erfaringer med at leve i Danmark.

En interessant dimension i diskussionerne opstod på baggrund af A's besvarelse af øvelsen. A var den eneste i gruppen, der havde levet det meste af sit liv i Danmark. Hendes svar på denne øvelse adskilte sig fra de øvrige ved at hun dels beskrev sig selv som 'individ' og dels brugte ganske andre ord end de andre i gruppen. Som typisk for sig selv nævnte hun f.eks: sammensat, kritisk, antinationalist, større horisont, ikke veldefinerede værdier og normer, fleksibilitet. Det skabte en voldsom diskussion og stor undren - og for nogles vedkommende en refleksion over dels, hvor meget de egentlig også selv havde skiftet standpunkt, men især, hvor meget mere A havde skiftet synspunkt i forhold til dem selv, og hvilken betydning det kunne have for f.eks. deres egne børn. Spørgsmålet om 'kulturbevarelse' - integrationsbegreb m.v. kom hermed også til debat.

En efterfølgende øvelse på et senere tidspunkt i forløbet byggede videre på den ovenfor skitserede. Her lød den konkrete opgave: "Du skal tænke på, hvordan du kunne ønske dig at forene 'din' kultur med den 'danske' kultur. Hvad vil *du* gerne bevare fra: 1. din 'egen' kultur og 2. 'dansk' kultur. Nævn fem ting under hvert punkt."

Også denne øvelse satte gang i en lang række overvejelser. På spørgsmålet om, hvad deltagerne ville bevare fra egen socialisation og fra værdier i Danmark, var fokus hos alle i det, de ønskede at bevare fra deres 'oprindelseslande' stærke familierelationer, varme følelser, respekt og religionen, mens det, der var vigtigt for dem at bevare fra livet i Danmark, var begreber som: lighed, system, modernitet, frihed, orden, ro, tålmodighed m.v.

Ud over disse øvelser blev der i 'kulturforløbet' anvendt en række andre øvelser, som på samme måde skabte refleksion, diskussion og overvejelser hos deltagerne. [note 4](#)

I det konkrete arbejde med at undersøge, hvad der var vigtigt og værdifuldt i det, deltagerne kom fra og diskussionen af, hvad der af deltagerne oplevedes som vigtigt i Danmark set fra en position som udlænding i Danmark - blev deltagerne bevidste om nogle af de forskydninger, der var sket i deres egne opfattelser af tingene. Samtidig blev diskussionerne et levende eksempel på kompleksiteten og det dynamiske i kulturbegrebet.

Også politiske forhold og modpolerne i den aktuelle politiske debat i medierne m.v. om 'danskhed', 'de fremmede', 'dansk selvforståelse' og 'fremmedhad' blev inddraget som temaer i diskussionerne. Den konstante debat i aviserne om 'de fremmede' som 'fremmede ubudne gæster' påvirkede naturligvis også deltagerne i deres selvforståelse, og også denne diskussion blev en vigtig del i afklaringsprocessen og forståelsen for den position, den enkelte deltager i gruppen stod og står i.

På tilsvarende måde som det er beskrevet ovenfor i forløbet med kulturbegreber, blev der arbejdet med bl. a. identitetsbegreber, arbejdsbegreber m.m.

Arbejdet med interkulturel kompetence som pædagogisk redskab til refleksion og selvforståelse hos den voksne deltager i undervisningen

Det blev meget tydeligt i forløbet med de voksne udlændinge, at det blev opfattet som meget udviklende på et personligt plan - herunder på et afklarende erkendelsesmæssigt men også på et sprogligt plan - at diskutere og arbejde i et dynamisk forløb med fokus på interkulturel kommunikation og kompetence.

I slutningen af undervisningsforløbet gav deltagerne i evalueringsrunder udtryk for, at den 'bevidstgørelsesproces', der skete i såvel det individuelle arbejde, men i høj grad i gruppens diskussioner omkring deres 'rødder', deres selvforståelse og deres forståelse af livet i Danmark, havde været meget værdifuld for dem.

Dialogerne, der blev skabt indbyrdes i mellem deltagerne og i mellem deltagerne og mig selv som lærer, bekræftede, at kulturtilegnelse foregår i en dialog og udvikles i dette rum; at kulturtilegnelse er en kompleks størrelse, der skabes i fællesskab med andre processer og befinder sig i konstant udvikling:

"Kulturtilegnelsen foregår integreret med andre psykologiske og sociale udviklingsprocesser, inklusive sprogtiltagelsen. Da der er tale om en meget bredspektret proces, er der mange indfaldsvinkler." (K. Risager, 1999, 215)

Forløbet var ligeledes et eksempel på, at læreren kan indgå både som 'konsulent' og 'organisator' af et forløb, men samtidig selv få tilføjet en lang række værdifulde refleksioner af såvel faglig som didaktisk og personlig karakter:

"..Men kulturtilegnelse er også relevant for læreren i hans/hendes livsforløb. Læreren har bl.a. et ansvar for sin egen kulturtilegnelse.. og har .. også potentielt rollen som elev - som en, der lærer noget om kulturelle forhold af sine egne elever i klassen." (K. Risager, 1999, 217)

Det blev væsentligt for mig som instruktør at se, at et af resultaterne ved at arbejde dynamisk med teori og øvelser, hvor refleksion, selvforståelse og forståelse af 'andre' var i fokus, medførte en udvikling på såvel et personligt, erkendelsesmæssigt plan som på et fagligt, sprogligt plan, hvor dansk som andetsprog blev brugt som både et middel i erkendelsesprocesserne og samtidig udvikledes i processen.

Noter

1 I relation til kulturbegrebet arbejdede vi med den funktionalistiske over for den kritisk-hermeneutiske holdning til kultur, dvs. forståelsen af kultur som hhv. noget der 'er' over for forståelsen af kultur som noget, der 'skabes' i relationerne.

2 Her blev der arbejdet med en relativt 'statisk' forståelse af kulturbegrebet.

3 Se I. Jensen, Interkulturel kommunikation i komplekse samfund, 1998

4 Et eksempel er følgende øvelse, hvis formål var at sætte fokus på deltagernes oplevelse og kulturelle forudforståelse i relation til 'de andre', nemlig danskere. Opgaven her lød: "Du skal sammen med 3 andre i din gruppe give 10 eksempler på, hvad der undrer jer i Danmark. Vælg 1 person, som kan fremlægge svarene". Resultatet af dette gruppearbejde blev eksempler på en lang række forhold i dagens Danmark, som deltagerne indbyrdes og sammen med instruktøren diskuterede.

Litteratur

Bro, Kirsten: Hvad er der på spil? En pædagogisk-psykologisk indfaldsvinkel. i: På sporet - en antologi om undervisning i dansk som andetsprog. Red af Anne Holmen, Karen Lund, Gitte Østergaard Nielsen. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 30 - 1999.

Byram, Michael: Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. i: Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe, vol. 1. Ed. by Lies Sercu. Aalborg University Press, 1995.

Holmen, Anne: Dansk som andetsprog - fag og faglighed. i: På sporet - en antologi om undervisning i dansk som andetsprog. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 30 - 1999.

Jensen, Iben: Interkulturel kommunikation i komplekse samfund. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 1998.

Risager, Karen: Kulturtilegnelse og kulturundervisning. i: Studier i Dansk som andetsprog. Red. af. Anne Holmen og Karen Lund, 1999.

Tema: Interkulturel kompetence

Åbne sider



Målfokuseret undervisning - et nyt modeord?

Erik Poulsen

Lektor i engelsk. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Naturligvis mener jeg ikke, at målfokuseret undervisning blot er tale om et nyt modeord, for så ville jeg ikke have ulejlighet læseren med denne artikel.

Målfokuseret undervisning er inspireret af udenlandske synspunkter og erfaringer (bl. a. Grant Wiggins (1998) og Grant Wiggins og Jay McTighe (1998) og Geoffrey Brindley (1989, 1995 og 1998)). Den nuværende konkrete udformning er blevet til i et udviklingsarbejde, hvor Kirsten Haastrup og jeg i to år har arbejdet sammen med 16 engelsklærere fra folkeskolen (Kirsten Haastrup og Erik Poulsen (1999) og Erik Poulsen og Kirsten Haastrup (2000?)). Derfor handler artiklen specifikt om engelsk i folkeskolen, men jeg mener, at principperne kan overføres både til andre fremmedsprog samt til dansk som andetsprog og også til andre niveauer.

Hvad er målfokuseret undervisning?

Målfokuseret undervisning er en undervisning, hvor målbeskrivelser baseret på faghæftets fire CKF-områder (Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder) danner grundlag for både undervisning og evaluering, og hvor denne faglige evaluering er en integreret del af undervisningen, og derfor planlægges den samtidig med undervisningen. Man begrænser sig til at fokusere på nogle enkelte, men centrale aspekter af forløbet både i undervisning og i evalueringen, selv om der naturligvis kan indgå andre bestanddele i selve undervisningen. Formålet med evalueringen er først og fremmest at hjælpe eleverne til at lære bedre.

Lad mig prøve at illustrere det med et eksempel på, hvordan planen for et undervisningsforløb kan beskrives ud fra denne synsvinkel.

I et undervisningsforløb i en 8. klasse beslutter man først, at målet skal være at videreudvikle elevernes læse- og skrivefærdigheder samt deres kultur- og samfundsforståelse. Dette overordnede mål præciseres derefter, således at det fælles mål for læsning bliver, at eleverne kan uddrage specifikke oplysninger samt forstå hovedindholdet og væsentlige detaljer af kortere tekster, hvor de karakteristiske træk ved tekster og sammenhænge på forhånd er

yderligere specificeret.

Med hensyn til skriftlig udtryksfærdighed er det fælles mål, at eleverne kan formulere sig i et sprog, som er letforståeligt, rimelig klart i opbygning og sammenhæng med en vis variation i ordforråd og sætningsbygning.

Med hensyn til kultur og samfund er målet, at eleverne får kendskab til udvalgte områder inden for et engelsktalende land og et mere dybtgående kendskab til et selvvalgt emne med særlig relation til det pågældende land.

Som tema vælges USA, og teksterne er valgt, så de repræsenterer mange forskellige genrer, og forståelsen af teksterne sikres ved henholdsvis samtale og skriftlige opgaver, hvoraf en af de sidste ophøjes til evalueringsopgave.

Efter hvert deltema formulerer eleverne det væsentlige, de har lært om deltemaet, og efter gennemgang af det fælles stof, vælger hver elev et område, som de skriver om, og som danner et kapitel i en fælles bog om USA (f.eks. *Sports, Race Relations*).

Som afslutning får klassen en evalueringsopgave i faktuel viden om de udvalgte områder. Den kræver korte svar om steder, personer, begivenheder og årsagsforhold.

Formodentlig vil de fleste engelsklærere genkende det meste af denne beskrivelse fra deres egen praksis, men mange ville sikkert være startet med at vælge emnet, derefter tekster og aktiviteter, for endelig til sidst at planlægge evalueringen. Måske ville denne planlægning endda først have fundet sted hen imod slutningen af forløbet, og den ville muligvis omfatte både fagligt udbytte, indsats, samarbejde samt inkludere vurdering af tekster og aktiviteter.

Hvad er der så anderledes? Man kan først og fremmest sige, at lærerne i eksemplet starter bagfra, nemlig med at finde ud af, hvad de forventer, at elevernes udbytte af forløbet vil blive. Man begrænser sig her til at fokusere på to CKF-områder: kultur og samfund samt kommunikative færdigheder, og for hvert område formulerer man nøjere, hvad målet skal være. Inden for de kommunikative færdigheder er formuleringerne hentet fra en progressiv skala på ni trin, som er udviklet for hver af de fire færdigheder. Lærerne har her valgt trin 4 for både læse- og skrivefærdighed. For de fire skalaer er det en vigtig pointe, at der ikke er angivet noget bestemt tidspunkt for, hvornår eleverne (almindeligvis) skal nå et bestemt trin. Det er altså ikke sådan, at trin 2 f.eks. forventes at være nået for alle eller for de fleste elever ved slutningen af 5. klasse. For yderligere at tilgodese spredningen i den enkelte klasse har de fleste lærere, som har deltaget i projektet arbejdet med to trin ad gangen. Endelig har eleverne udarbejdet individuelle mål inden for de fælles, så de f.eks. vælger, hvilke aspekter af de fælles mål de især vil fokusere på.

Både elever og lærere ved fra begyndelsen ret præcist, hvad de især skal samle sig om i arbejdet, og hvad de skal evaluere undervejs og til slut i forløbet. Ideelt set foretages selve evalueringen ved et samspil mellem brug af logbøger, evalueringsopgaver og udviklingsporteføljer.

På grund af fokuseringen vil begge parter i højere grad kunne samle sig om at vurdere, både i hvor høj grad de enkelte elever har kunnet leve op til de forventede mål og finde frem til, hvad eleverne især var særlig gode til, og hvor de specielt skal sætte ind i det kommende arbejde.

Hvorfor målfokuseret undervisning?

Det er min erfaring, at de fleste lærere oplever, at et væsentligt problem i undervisningen er, at tiden ikke slår til i forhold til deres intentioner med undervisningen. Med de mange nye tiltag i skolens hverdag kan forventningerne til, hvad der skal nås i faget, ikke opfyldes i tilstrækkelig grad. Men dette forhold gør det endnu mere påkrævet, end det ellers ville være, at man samler sig om de mest væsentlige aspekter af sprogtilenelsen, og meget bevidst arbejder på at udnytte tiden bedst muligt. Med de fremgangsmåder og hjælpemidler, som vi har søgt at udvikle i den målfokuserede undervisning, har vi bestræbt os på at give lærerne en fleksibel hjælp til

bedre at kvalificere såvel læreres som elevers overvejelser over, hvordan de bedst videreudvikler deres engelsk.

Når den bærende idé er, at man skal samle sig om det væsentligste i elevernes læring, bliver formuleringen af de progressive målbeskrivelser af helt central betydning, og megen tid og tankevirksomhed i projektet har da også været lagt i udformningen af målbeskrivelserne, således at de afspejler de væsentlige træk i den forventede udvikling af de forskellige færdigheder ud fra den viden, vi har i dag.

Formålsfokuseret evaluering samler sig i første række om det faglige udbytte, men den ser ikke på dette udbytte isoleret fra de såkaldt 'bløde kvaliteter'. Tankegangen kan kort sammenfattes ved at sige, at i engelskundervisningen lærer man engelsk, men den måde man gør det på, vægter også de affektive mål i elevernes udvikling. Vor intention er at medvirke til at genoprette, hvad vi anser for en bedre balance imellem de to typer af mål, som vi anser for ligeværdige, men hvor de faglige er udgangspunktet i engelskundervisningen, der ikke i den tværfaglige undervisnings hellige navn må blive reduceret til et formelt færdighedsfag.

Som målfokuseret undervisning er beskrevet her, får det sikkert mange af læserne til at tænke på kvalitet og effektivitet i forbindelse med den løbende diskussion om evalueringens form og rolle. Det er i og for sig også meningen. Der er ikke noget odiøst ved disse begreber i sig selv, men mange forbinder dem med noget negativt. Det afgørende er imidlertid, hvordan de omsættes til praksis. Den debat, som finder sted for tiden om disse begreber, bevæger sig i spændingsfeltet imellem evaluering set som kvalitetskontrol eller som pædagogisk hjælpemiddel (til overvejelse og videre planlægning).

Kvalitetskontrollen søger svar på spørgsmålet om, (i hvor høj grad) eleverne lærer det de skal eller -formuleret knapt så skarpt - i hvor høj grad eleven lever op til lærerens og sine egne krav eller forventninger.

Dette er et fænomen, som optager sindene meget i den internationale debat om uddannelse. Normer, standarder, *benchmarks* og *attainment targets* dækker alle over stort set det samme fænomen og er alle betegnelser for forskellige former for målbeskrivelser, der er centrale i forbindelse med denne diskussion. Alle elever (eller i hvert fald flertallet) skal nå bestemte mål på bestemte tidspunkter. Nogle steder taler man om minimale mål andre steder om *standards of excellence*. Begge dele er problematiske, fordi de tidsfikseres (alle elever skal nå noget bestemt på et bestemt tidspunkt), og de tager således ikke højde for den spredning, som vi ved man finder på ethvert hold og i enhver klasse.

Som pædagogisk hjælpemiddel søger evalueringen at hjælpe eleverne til at finde ud af, hvordan de bedst kommer videre i deres læring af engelsk.

Nogle vil sikkert påstå, at det også er formålet med kvalitetskontrollen - eller dokumentationen, som nogle kalder den. Det kan vel heller ikke afvises fuldstændigt, og i og for sig kan man nok også sige, at det er rimeligt nok, at lærerne skal dokumentere, at undervisningen fører til, at børnene lærer engelsk.

Men som Geoffrey Brindley, forskningskoordinator ved det australske *National Centre for English Language Teaching and Research*, siger i en udmærket artikel (1998), er tænkningen om evaluering, der repræsenterer 'Kvalitetskontrol' og 'Pædagogisk hjælpemiddel' ganske vist ikke absolutte modsætninger, men deres forskellige formål får konsekvenser for udformningen af evalueringen.

De to former for evaluering henvender sig primært til forskellige modtagere, som har behov for forskellig form for oplysninger. Evaluering, som primært sigter mod kvalitetskontrol, henvender sig i første række til officielle myndigheder såsom skoleinspektører og administration på lokalt og centralt niveau, samt til forældre. De har brug for information i en forenklet og sammenfattet form (f.eks. karakterer, points, procenter og tabeller), som kan hjælpe dem til at træffe beslutninger om ressourcefordeling, undervisningsplaner, videreuddannelse af lærere og lignende. For dem skal evalueringen helst give oplysninger, som er enkle og sammenlignelige. Pædagogisk evaluering henvender sig i første række til lærere og elever, og den skal helst være detaljeret og afspejle den aktuelle situation og den konkrete undervisning, som den vurderer, da den ellers ikke i tilstrækkelig grad vil kunne danne grundlag for at hjælpe eleven i hendes /hans videre udvikling.

For begge former gælder det dog, at hvis evalueringen skal være af høj kvalitet, kræver hele processen rimelig

lang tid, og dette udgør et tidsmæssigt problem i skolens travle hverdag, så derfor må man vælge, hvad man ønsker.

Selv mener jeg ikke, at vi skal nøjes med at stræbe efter 'kvalitet der kan ses' (Undervisningsministeriet 1998), men vi skal sigte mod 'evaluering, der kan bruges' (til at øge kvaliteten i læringen). Målfokuseret undervisning er et forsøg på at hjælpe lærere til at udvikle dette.

Litteratur

Brindley, Geoffrey: Assessing achievement in the learner-centred curriculum. Sydney: NCELTR, 1989.

Brindley, Geoffrey (Ed.): Language assessment in action. Sydney: NCELTR, 1995.

Brindley, Geoffrey: Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes: overview of the issues. i: Language Testing 1998 15 (1) s. 45-85.

Haastrup, Kirsten & Erik Poulsen: Intern evaluering af de kommunikative færdigheder i engelsk. Hvad og hvordan? F-2000 nr.12. Kbh.: Institut for humanistiske fag. Danmarks Lærerhøjskole, 1999.

Kvalitet der kan ses: mål og rammevilkår som grundlag for kvalitetsudvikling i uddannelsessystemet. Kbh.: Undervisningsministeriet, 1998.

Poulsen, Erik og Kirsten Haastrup: Målfokuseret evaluering i engelsk. Principper og praksis. (Københavns afdelingen, DLH, planlagt til at udkomme i slutningen af 2000).

Wiggins, Grant: Educative assessment: Designing assessments to inform and improve performance. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Wiggins, Grant & Jay McTighe: Understanding by Design. Alexandria, VA: ASCD, 1998.
