

Kulturforståelse i sprogundervisningen - hvorhen?



Karen Risager

Cand.mag. i lingvistik og fransk.
Institut for Sprog og Kultur, Roskilde
Universitetscenter.

De sidste 25 år har været en grødetid for indholdssiden i sprogundervisningen - også med hensyn til hvad området overhovedet kaldes: kulturformidling, kulturkendskab, den kulturelle dimension, kultur og samfundsforhold, eller - som her - kulturforståelse.

Kulturforståelsen har været et program, en vision, en mulighed for at definere en ny rolle for sproglærerne. Den enkelte lærer har haft en stor frihed til sammen med eleverne at vælge temaer og aktiviteter, der var indholdsmæssigt motiverende og engagerende, og som inddrog både skønlitterære og faglitterære tekster.

I Danmark og i mange andre lande i Europa og Nordamerika har der været en betydelig debat om kultursiden i sprogfagene, en debat, der på én gang

har været en kritik af den ensidige litterære tradition i sprogfagene, særlig i gymnasiet og på universitetet, og en masse ideer til, hvad kulturformidling også kan være rundt omkring i uddannelsessystemet, herunder også i andetsprogsundervisningen, cf. bl.a. Risager 1988, Byram og Morgan 1994, Buttjes og Byram 1990, Kramsch 1993, og Risager 1994.

Men nu er tiden kommet, hvor den samfundsmæssige betydning af denne internationale kulturforståelse træder klarere frem, og dermed stilles der også krav fra aftagere og planlæggere om nøjere at specificere, hvad kulturforståelsen egentlig går ud på, hvad der er dens mål, indhold og særlige metodik, med andre ord: at gøre kulturforståelsen til noget, der i højere grad forpligter lærere og elever. Man

kan også sige, at kulturforståelsen er ved at ændre status fra at være et middel (til bedre tekstforståelse, eller bedre kommunikationsfærdighed) til at blive et selvstændigt mål med sin egen begrundelse. Det er måske værd at bemærke, at arbejdet med litteratur i denne sammenhæng opfattes som en integreret del af udviklingen af kulturforståelse, både når det drejer sig om læsning for underholdningens eller æstetikens skyld, og læsning for oplysningens skyld (litteraturen som spejl af kulturen).

Man kan se en udvikling i læseplanskrav fra, at de handler om, *at* man skal beskæftige sig med kultur og samfundsforhold til, at de handler om, *hvad* man skal beskæftige sig med, evt. suppleret med bestemmelser om, at tilegnelsen af dette stof skal evalueres.

Der rejser sig derfor uundgåeligt et spørgsmål om, hvad der er *det væsentligste* at formidle inden for den kulturelle dimension i dens nye brede fortolkning. Eller hvad eleverne som minimum bør vide og kunne. Og dermed er der stillet en politisk dagsorden for sprogfagene. Man kan ikke diskutere disse ting uden at tage stilling til overordnede uddannelsespolitiske spørgsmål, som f.eks.: I hvor høj grad skal eleverne have kendskab til den historiske baggrund for kultur og samfundsforhold i dag? Hvor vigtigt er det, at eleverne selv får erfaringer med den fremmede kultur, f.eks. ved rejser? Hvor vigtigt er det at uddannelsen formindsker intolerance og racisme? Skal vi lære eleverne at være autonome med hensyn til at udvikle deres egen

kulturforståelse? Hvad er kritisk kulturforståelse?

Kulturforståelse omfatter både viden, følelser og adfærd

Et af resultaterne af de sidste 25 års diskussioner af den kulturelle dimension er, at der er bred enighed om, at den kulturelle dimension har tre aspekter: viden, følelser og adfærd:

Viden er en samlebetegnelse for kendskab til eller indsigt i kultur og samfundsforhold, primært i det eller de lande, hvis sprog man studerer (også kaldet „mållandene“), men sekundært også i elevernes eget oprindelsesland. Man kan her tænke sig et spektrum gående fra viden om mere isolerede facts (Hvor ligger Skt. Petersborg? Hvad hedder de engelske mønter? Hvornår levede Goethe?) til en dybere indsigt i årsagsmæssige sammenhænge (Hvorfor er landbruget betydningsfuldt i Danmark? Hvorfor strejker de tit i Frankrig?). Sammenligninger kommer ofte på tale (Hvad er forskellene mellem dansk og japansk virksomhedskultur - og hvorfor?). Det kan også handle om et mere alment omverdenskendskab, der ikke er bundet til en bestemt nationalkultur (Hvorfor flytter eller flygter mennesker til vores del af verden?). En vigtig pointe i forbindelse med vidensaspektet er, at viden er perspektivisk, at viden afhænger af øjnene der ser.

Følelser er en samlebetegnelse for følelser og holdninger over for mennesker og forhold i mållandet og i ens eget oprindelsesland, herunder

bevidsthed om andres og egen identitet. Hertil hører arbejde med værdier, etik og moral (Hvad betyder katolicismens værdier for dagliglivet i Spanien? Er H. C. Andersens eventyr udtryk for danske værdier?), fordomme og stereotyper (Er skotter særlig sparsommelige? Hvordan opfattes danskerne af forskellige minoriteter i Danmark?), og en videreudvikling af evnen til indlevelse i andres situation. Denne indlevelses-evne kaldes også „empati“. Arbejdet med holdninger, etik m.m. kan handle om tværgående emner, der har forskelligt udtryk i forskellige lande, f.eks. menneskerettigheder, aids, miljøspørgsmål. Det kan også være arbejde med de psykologiske og sociale problemer der er forbundet med kulturchok.

gøre i vedkommende kultur, i modsætning til, hvad man ville gøre i sin egen.

Disse tre aspekter er indbyrdes afhængige. Følelser og holdninger har f.eks. forbindelse med den viden, man har, og ens adfærd bestemmes delvist af ens viden og af ens evne til indlevelse (empati). På den anden side vil den adfærd man udviser, danne grundlaget for udvikling af ens viden og følelser.

Enhver diskussion af, hvad der er væsentligst i kulturforståelsen, må gå ud fra, at alle tre aspekter skal være indeholdt i den. Men vægtningen af dem kan være forskellig: hvis man vægter vidensaspektet, opfatter man måske mest sprogfagene som orienteringsfag.

Vægter man følelsesaspektet, opfatter man mere sprogfagene som holdnings- eller dannelsesfag. Man kan også vægte det adfærdsmæssige aspekt, og så-

ledes opfatte sprogfagene som færdighedsfag udvidet med et kulturelt element (kulturel kompetence).

Strukturering af vidensaspektet

Der findes nu en del forslag til, hvordan man kan strukturere det aspekt af kulturforståelsen, der handler om viden.

Michael Byram foreslår f.eks. følgende emneområder, som tilsammen skulle udgøre et mindsteindhold (der er ikke taget stilling til progression): *Social identitet og sociale grupper*, f.eks. forskellige sociale og etniske grupper,



Adfærd er en samlebetegnelse for kendskab til de kulturelle regler og konventioner, der gælder i det miljø, man befinder sig i, samt evne til selv at følge disse regler. Det kan være omgangsformer i den daglige kommunikation, måder at klæde sig på, spise, forholdet mellem kønnene, osv. Man kan tænke sig et spektrum gående fra ren „takt og tone“ til mere indsigtfuld kompetence til at indgå i mange forskellige sammenhænge. Her er der også ofte et kontrastivt element: Tit drejer det sig om, hvad man *ikke* må

forskellige erhvervsgrupper.

Social interaktion, f.eks. verbal og non-verbal adfærd i forskellige situationer. *Overbevisning* (belief) og *adfærd*, f.eks. ubevidste værdier og normer, der styrer adfærden.

Sociopolitiske institutioner, f.eks. sundhedssystemet, og de værdier, der karakteriserer det.

Socialisation og livscyklus, f.eks. familie, skole, arbejde.

National historie, f.eks. begivenheder og perioder, der har betydning i den nationale bevidsthed.

National geografi, f.eks. regionale forskelle.

National kulturarv, f.eks. store forfattere.

Stereotyper og national identitet, f.eks. det typisk danske osv.

(Byram and Morgan 1994, s. 51f, min oversættelse og fortolkning).

En noget lignende kategorisering findes i Risager 1989, der handler om analyse af lærebøgers sociokulturelle indhold. Den lægger ligesom Byram vægt på vigtigheden af at arbejde med mange forskellige sociale miljøer, og desuden lægger den større vægt på samfundsmæssige og politiske problemer og internationale forhold.

Også i læseplaner ser man forsøg på at strukturere feltet, her typisk i temaområder som for eksempel i den almene voksenuddannelse i Danmark, hvor der opereres med fire temaområder: familien, fritiden, arbejdslivet og samfundet (Kulturministeriet 1990). Og i National Curriculum, Modern Foreign Languages (England og Wales), hvor der opereres med syv: hverdagsaktiviteter, personligt og so-

cialt liv, verden omkring os, arbejdet, kommunikation og teknologi, den internationale verden, fantasi og kreativitet. (Department of Education . . . 1990, min oversættelse).

Disse lister over vigtige emneområder er ret forskellige, som man kan se, og er udtryk for forskellige samfundssyn. Et interessant træk ved de officielle lister er at de lægger meget stor vægt på det som Byram kalder „socialisation og livscyklus“, såsom hverdagsaktiviteter i familien, i fritiden, på arbejdet.

Ikke bare viden om nationalkultur

Sprogundervisningens fundamentale paradigme er tanken om at genstanden for undervisningen er vedkommende nationalsprog og nationale kultur. Men internationaliseringen og opblødningen af de nationale grænser rokker i disse år kraftigt ved dette paradigme.

Nogle af ovennævnte lister over emneområder viser tegn på denne udvikling, andre ikke. Byrams forslag drejer sig udtrykkeligt om det nationale. Men selv om der vel altid vil være en nationalkulturel kerne i sprogundervisningen, er det interessant at se hvordan der eksperimenteres med temaer på andre niveauer end det nationale: lokale forhold, forhold i grænseregioner og samarbejder på tværs af grænserne, subkulturelle forhold der hænger sammen med transnationale processer, f.eks. forskellige ungdomskulturer, migration (ind- og udvandring) og dermed forbundne kulturblandinger og kultursammenstød, forhold vedr. „den europæiske dimension“ og globale

spørgsmål. Samtidig optræder en ny opfattelse af sproget ikke blot som bærer af en bestemt national kultur, men også som redskab til international kommunikation i vidt forskellige miljøer. Engelsk har længe været opfattet både som et nationalsprog og et lingua franca, dvs. kommunikationssprog brugt mellem folk der ikke har engelsk som modersmål, men den samme erkendelse breder sig med hensyn til tysk, fransk, russisk, spansk osv. Man taler ikke om dansk som et lingua franca, men man kan sige, at det i nogle tilfælde bliver brugt som sådant af forskellige etniske minoriteter indbyrdes i Danmark.

Prøvning af kulturforståelse

Spørgsmålet om væsentlighed bliver akut, så snart man begynder at tale om evaluering, prøver og test. Hvilke aspekter af kulturforståelsen kan og skal overhovedet evalueres, for ikke at sige testes, med målelige værdier? Når man ser på de forslag, der er om prøvning i den kulturelle dimension, handler de mest om at prøve viden - og da typisk forstået som national viden. Men kan eller skal man overhovedet prøve folks holdninger og følelser? Og hvordan kan man prøve deres kulturelle færdigheder?

I forbindelse med prøvning af viden er hovedproblemet, at det er let at forfalde til at prøve i factsviden via multiple choice-test, men at prøvning i en dybere indsigt i samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge kræver en mere diskuterende prøveform, hvad enten den er mundtlig eller skriftlig.

Dertil kommer spørgsmålet om prøvningen foregår på modersmålet eller på målsproget, dvs. arten af integration mellem det sproglige og det kulturelle. Med hensyn til det følelsesmæssige aspekt er det svært at se rigtig hensigtsmæssige prøvninger, med mindre man fokuserer på elevernes evne til at forholde sig til og diskutere egne og andres holdninger og følelser, deres evne til at reflektere og til at sætte sig ind i forskellige menneskers perspektiver, dvs. deres evne til empati. Byram foreslår i Byram og Morgan 1994 netop, at man prøver elevernes empati.

Prøvning i kulturelle færdigheder bliver uundgåeligt meget begrænset, hvis man integrerer den i en skriftlig opgave eller en eksamensamtale. Man får da kun den lille del af kulturfærdighederne frem, som man bruger i saglig skriftlig fremstilling eller i en diskussionslignende samtale. Rollespil vil måske være mere hensigtsmæssigt. Men som supplement til en prøvning i elevernes faktiske udøvelse af kulturelle færdigheder kan man fokusere på elevernes kendskab til kulturel adfærd i forskellige miljøer og på deres evne til at beskrive og evt. forklare den.

Forskning og udvikling i prøvning i kulturforståelse er kun i sin vorden, men vil uden tvivl få større opmærksomhed i de kommende år. Det er givet, at hvis vægten kommer til at ligge på prøvning i vidensaspektet, vil dette få en backlash-effekt på undervisningen. Dette er så meget mere paradoksalt, som der i øjeblikket er en stor interesse for at udvikle sprogundervisningens følelses/holdningsdimension

og den interkulturelle forståelse, og i det hele taget en interesse for at få de forskellige aspekter af kulturforståelsen til at hænge indbyrdes bedre sammen.

Integration af viden, følelser og adfærd?

Fremmedsprogsundervisningens akilleshæl har altid været afstanden til den fremmede kultur. Man har til en vis grad kunnet læse sig til viden om landet, og følelser og holdninger er typisk blevet formidlet på afstand gennem



f.eks. massemedierne, uden at blive tematiseret særligt. Kulturelle færdigheder har det været svært at opnå overhovedet.

Denne afstand formindskes eller forsvinder helt under udlandsophold som led i (sprog)undervisningen. Når man opholder sig i mållandet, har man i princippet de optimale muligheder for at integrere viden, følelser og adfærd i en og samme tilegnelsesproces. En af de nyeste udviklinger inden for kulturundervisningen fokuserer netop på denne integration, nemlig den etnografiske metode, hvor elever under feltarbejde prøver at sætte sig i etnografens sted, observerer og deltager i den kulturelle praksis, bearbejder holdninger og udvikler hensigtsmæssig adfærd, cf. bl.a. Byram og Morgan 1994.

I andetsprogsundervisningen, f.eks. dansk som andetsprog, har man i princippet altid kunnet integrere de tre aspekter af kulturforståelsen: eleverne lærer noget om Danmark og om den lokale kulturelle mangfoldighed, de får bearbejdet nogle holdninger, de lærer nogle kulturelle færdigheder, netop fordi de allerede opholder sig i mållandet. Også her vil en etnografisk inspireret metode kunne være meget givende.

Som en kombination af de to eksempler: udlandsopholdet og andetsprogsundervisningen, skal nævnes, at en indlysende kilde til inspiration for fremmedsprogsundervisningen i stadig højere grad vil være andetsprogsundervisningen i mållandet, altså f.eks. engelsk som andetsprog i UK, tysk som andetsprog i Tyskland osv.

Erfaringerne med feltarbejde i forbindelse med sprogstudier vil sikkert blive mere omfattende og varierede i de

kommende år, og - hvem ved - måske vil erfaringerne også komme til at præge diskussionen hen i retning af udvikling af prøveformer, der tilgodeser den mere praksisnære omgang med alle tre aspekter af kulturforståelsen.

Litteratur:

Buttjes, Dieter and Michael Byram (eds.): *Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education.* Clevedon, Multilingual Matters, 1991. 333 s.

Byram, Michael, Carol Morgan et al.: *Teaching and Learning Language and Culture.* Clevedon, Multilingual Matters. 1994. 219 s.

Department of Education and Science and the Welsh Office. *Modern Foreign Languages for ages 11 to 16.* London, 1990. 132 s.

Kramsch, Claire: *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford, Oxford University Press, 1993. 295 s.

Kulturministeriet. *Direktoratet for Folkeoplysning, Frie Grundskoler m.v.: Undervisningsvejledning for engelsk, tysk og fransk.* 1990. 67 s.

Risager, Karen: Nye veje i kulturformidlingen i Vesteuropa og USA. i: *Tværsproglige Blade*, vol. 8, 1988, no. 1. S. 5-36.

Risager, Karen: Kulturformidlingen i begynderbøger i fremmedsprog. *Nyere tendenser.* i: *ROLIG-papir* 45, 1989, Roskilde Universitetscenter. S. 19-34.

Risager, Karen: Forskning i den kulturelle dimension af fremmedsprogsundervisningen. i: *Sprog og Kulturmøde* 6, 1994. Aalborg Universitetscenter. S. 75-83.

Foto: Karen Risager

KULTUR, DET ER ...

„Efter min mening er der næsten direkte proportionalitet mellem vægten og mængden af almen dannelse - også kultur. Et menneske uden paratviden og almen horisont kan naturligvis være kultiveret, men det er på et provinsielt „hjemmefødnings“-plan og for snævert. Kulturformidling må være at øge kendskab til almen viden og derved forøge horisonten!“

Se Karen Risagers artikel om sprog læreres definitioner s. 34-35