

Lærereens 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 man-

ge 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. faktisk 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 sprog-lærerne i kraft af deres erfaringer med forskellige sprog og forskellige sprog-områder har særlige muligheder for at bidrage til at udvikle elevernes / deltageres 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.

Læreren arbejder med elevernes / deltageres 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 hen-

syn til færdigheder i og indstillinger til målsproget? Hvordan opfatter de hinanden som personer og hvordan opfatter de hinandens sprogkundskaaber? 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 Dendrinis 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 sprogfagenes 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 sproglæreren 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, fascister 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 op-hidse 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.
- Dendrinis**, 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.