

Hvordan kan man spore udvikling af interkulturelle kommunikative kompetencer i onlineinteraktioner? En metodologisk refleksion

Igennem de senere år har forskningen i sprog og sprog­læring bidraget til at give os en større forståelse af interkulturel kommunikativ kompetence (IKK), og der er blevet udarbejdet flere modeller af IKK (Spitzberg & Chagnon 2009). Alligevel er der i dag ikke konsensus blandt forskere om, hvad IKK præcis er, og hvilke komponenter begrebet omfatter. Som konsekvens heraf bliver evalueringer af IKK i praksis og i forskning problematiske og komplekse, da spørgsmålet om, hvad man skal evaluere, stadig er åbent. Evalueringerne er ofte baseret på anvendelse af portfolio, logbog eller spørgeskemaer om oplevede medierede interkulturelle møder løstrevet fra de øjeblikke, hvor de studerendes IKK har manifesteret sig. Derfor giver *in vivo*-observationer (Dervin 2007: 112) af udvekslinger mellem studerende baseret på spor fra forskellige computermedierede kommunikationsværktøjer en interessant mulighed for at analysere interkulturel læring som proces.

Formålet med denne artikel er fra et metodologisk synspunkt at



ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

Ph.d. i fremmedsprogsdidaktik
Projektkoordinator, Det Nationale Center for
Fremmedsprog (Vest), Aarhus Universitet
Projektleder, European Centre for Modern Languages,
Kontaktpunkt Danmark
aekakd@cc.au.dk

bidrage til at fremme refleksionen over identifikation af spor af IKK på empirisk niveau for at åbne nye perspektiver i forhold til interkulturel læring og især for at fremme udvikling af den studerendes rolle som *interkulturel mediator* (Byram 1997). I det følgende diskuterer jeg potentialer og begrænsninger i sporingen af udvikling af IKK i onlineudvekslinger eller telekollaboration (O’Dowd 2011: 342). Jeg vil også give et par eksempler fra data indsamlet i løbet af mit projekt *Interkulturelle online udvekslinger Aarhus-Strasbourg* (Kanareva-Dimitrovska 2015), hvor to grupper studerende fra universiteterne i Aarhus og Strasbourg medvirkede. Artiklen har også et praksisorienteret formål, idet den viser, hvordan underviserne kan arbejde videre i klasseværelset med data, som studerende selv har produceret i onlineinteraktioner.

Kort beskrivelse af projektet

I løbet af et semester samarbejdede 15 franske danskstuderende fra universitetet i Strasbourg (US) online med 15 danske franskstuderende fra Aarhus Universitet (AU). Det primære formål med forløbet var udviklingen af de studerendes IKK og sekundært forbedring af deres sproglige og digitale kompetencer. Det pædagogiske scenarium, som blev udarbejdet med en socialkonstruktivistisk tilgang, bestod af fire samarbejdsopgaver, som de studerende fordelt i små binationale grupper skulle løse:

- Personlig præsentation, “Briser la glace/Bryd isen”, via Skype-chat og efterfølgende et lille skriftligt resumé af samtalen med partneren, som lægges på en Facebook-side
- Associationer: “La France/Le Danemark est .../Frankrig/Danmark er ..., Les Français/Les Danois sont .../Franskmænd/Danskere er ...”
- En diskussion om begrebet *Bonheur/Lykke* i begge lande
- Udarbejdelse af en *Prezi*-præsentation om et tema, de studerende selv har valgt

Efter projektførløbet skulle de studerende skrive et reflekterende essay om deres erfaringer med telekollaborationen. Ved projektets start og afslutning skulle de også udfylde spørgeskemaer om forskellige emner som kultur og interkulturalitet, sprog og nye digitale medier. De studerendes samarbejde fandt sted online via Skype, en blog og en lukket Facebook-gruppe.

Interkulturel kommunikativ kompetence (IKK)

Interkulturel kompetence er i dag et uhyre populært begreb, som både er “polysemisk og tømt for betydning” (Dervin 2016: 136), interdisciplinært og problematisk, da indholdet af det kan diskuteres. I min undersøgelse benytter jeg som udgangspunkt Byrams model (1997) og hans retningslinjer for evaluering af IKK (2000), men også den kritik, som modellen er blevet udsat for. Jeg er også inspireret af Dervins begreb om *liquid interculturality* (2016: 82), der hævder, at IKK ko-konstrueres mellem individer med flydende identiteter, fremfor at individerne er uforanderlige repræsentanter for bestemte kulturer. I lyset af denne forståelse kan IKK defineres som et komplekst konstrukt, der bygger på holdninger, viden og færdigheder; komponenter, der er tæt forbundne, og som gør det muligt at kommunikere og interagere effektivt i interkulturelle situationer. Med udgangspunkt i denne teoretiske baggrund har jeg tilpasset Byrams (2000) og Dervins (2016) kategorier til analyse og evaluering af IKK i onlineudvekslinger (Kanareva-Dimitrovska 2015: 133):

- (A) Interesse for andre menneskers måde at leve på og introduktion af ens kultur til andre
 - (A1) Jeg er interesseret i andre menneskers erfaringer i hverdagen, især dem, som man ikke normalt ser repræsenteret i medierne.
 - (A2) Jeg ved, hvordan jeg skal introducere min egen kultur for andre.
 - (A3) Jeg er også interesseret i forskellige sociale grupper dagligliv og ikke bare i den dominerende kultur.
- (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.
- (C) Evne til at leve i en anden kultur og forstå, hvordan mennesker fra andre kulturer reagerer i onlinekontekst
Jeg er i stand til at håndtere en række reaktioner på at leve i en anden kultur (eufori, hjemve, fysisk og mentalt ubehag osv.). I onlinekontekst bruger jeg min erfaring til bedre at forstå, hvordan mennesker fra andre kulturer reagerer.
- (D) Viden om et andet land og en anden kultur og viden om mit eget land og min egen kultur

- (D1) Jeg har kendskab til nogle vigtige fakta om det at leve i den anden kultur og om landet, staten og folket samt om min egen kultur, landet, staten og folket.
- (D2) Jeg ved, hvordan jeg skal begynde en samtale med mennesker fra den anden kultur og opretholde den.
- (E) Viden om interkulturel kommunikation
- (E1) Jeg ved, hvordan man skal rette op på misforståelser, der opstår, fordi mennesker ikke er bevidste om den anden kulturs perspektiver.
- (E2) Jeg ved, hvordan jeg skal finde nye informationer og opdage nye aspekter af den anden kultur.

Identifikation af IKK i onlineinteraktion: potentialer og begrænsninger

Jeg har anvendt to metoder til indsamling af analysedata: *in vivo*-metoden til transskriptioner af skriftlige interaktioner (Skype-chat, blog og Facebook-gruppe), som har bidraget til at kunne observere IKK i realtid under selve interaktionen, og *in vitro*-metoden til data, hvor IKK er observerbar uden for selve interaktionskonteksten (præ- og postspørgeskemaer og individuelle, reflekterende essays). Metodologien er generelt baseret på triangulering af disse forskellige typer data fra onlineinteraktioner. I det følgende ser jeg med et kritisk blik på metodologien, som anvendes til at spore udvikling af IKK i fremmedsprogsdidaktik. Desuden diskuterer jeg dens relevans for dataanalyse af onlineinteraktioner. Jeg fokuserer på tre procedurer, og for hver procedure peger jeg på funktioner, muligheder og begrænsninger illustreret med eksempler fra mit korpus.

Eksemplificering af IKK-kategorier

Den første mulighed for at spore manifestationer af IKK i onlineinteraktioner er at søge efter udsagn i korpus, som svarer til de enkelte IKK-kategorier, og som tyder på, at deltageren har manifesteret en eller anden facet af IKK. Der er her tale om en observation *a posteriori*, som gør lærings- og evalueringsformål til indikatorer for manifestation af en eller flere IKK-kategorier.

Det følgende udsagn fra mit korpus illustrerer for eksempel kategori (E1) *Jeg ved, hvordan man skal rette op på misforståelser, der opstår, fordi mennesker ikke er bevidste om den anden kulturs perspektiver*, dvs. færdigheder i at fortolke og relatere:

Det er mig, der skrev "Jeg elsker mit flag". Jeg synes slet ikke, at danskerne er nationalistiske. Imidlertid bruger I meget jeres flag, som for eksempel når én har fødselsdagen. Det gør vi slet ikke i Frankrig. Vi bruger (næsten) aldrig vores flag. Derfor gjorde det meget indtryk på mig, da jeg tog på erasmus. Allerførst troede jeg nemlig, at danskerne var nationalistiske, da jeg var i Aalborg, men det gik op for mig efter et stykke tid, at jeg havde taget fejl 😊. (Isabelle, US)²

Det vigtigste potentiale i denne metode består i, at man kan afgøre, hvilke delkompetencer af IKK den studerende har manifesteret. Fremgangsmåden har dog også nogle begrænsninger. Den første knytter sig til validiteten. Normalt er det én person, som koder korpusset, dvs. beslutter, hvilke udsagn der svarer til hvilken IKK-kategori. For at opnå en højere validitet skal der være flere, som koder data. En anden begrænsning er behovet for dobbeltkodning, da det er vanskeligt at adskille nogle komponenter af IKK, og ét udsagn kan knytte sig til to eller flere kategorier af IKK. Det er også svært at afgøre, om en kompetence er tilegnet i løbet af eller før telekollaborationen. Når man præsenterer resultaterne fra en telekollaboration udelukkende med denne type analyse, bør man derfor altid spørge ind til, hvad det vil sige at tilegne sig IKK. Forskning og praksis viser, at IKK ofte hænger tæt sammen med konteksten, og en delkompetence, som ikke manifesterer sig i dag, kan manifestere sig i morgen i en ny kontekst. Endelig giver denne procedure ikke et billede af den kronologiske distribution af IKK-kategorier for hver deltager i onlineudvekslinger.

Optælling af evidens for IKK

En anden analyseprocedure til at spore IKK i onlineinteraktioner er en systematisk optælling af alle manifestationer af IKK. Som resultat af denne kvantitative metode kan alle manifestationer af IKK samles i en tabel. Det største potentiale herved består i, at kodningen kræver en systematisk analyse af alle onlineinteraktioner, hvilket betyder, at man kan gå et skridt videre ift. eksemplificeringen af kategorierne. Den kvantitative metode hjælper med at vise, hvilke kategorier der er hyppigst, og hvilke der er sjældnest repræsenteret. Det giver mulighed for at sammenligne deltagere og grupper af deltagere for hver fase i onlineudvekslinger eller at etablere et link mellem manifestationer af IKK og de forskellige opgaver i det pædagogiske scenarium samt mellem spor af IKK og anvendelsen af forskellige infor-

mations- og kommunikationsværktøjer. Det er også muligt, at flere arbejder sammen om det samme korpus.

Metodens væsentligste begrænsning er dobbeltkodning, da IKK, som før nævnt, er kompleks og kombinerer holdninger, færdigheder og viden. Som konsekvens deraf skal et udsagn optælles to eller flere gange. En anden udfordring ved metoden er, at IKK-kategorier ikke er strikt definerede og isolerede. De overlapper, og det gør kodningsprocessen vanskelig. Det betyder bl.a., at der er flere fortolkninger af hver kategori, og forskellige forskere koder de verbale data forskelligt. For at illustrere dette vil jeg citere et eksempel på dobbeltkodning:

Ja, det er rigtig. I Danmark siger man ikke 'De' til sin underviser, og jeg har også ofte spist frokost eller drukket kaffe med mine undervisere, især efter nogle år på studiet. Hvad synes I om den formelle tone mellem underviser og studerende? (Tenna, AU)

Dette udsagn tilhører tre kategorier: (A2) *Jeg ved, hvordan jeg skal introducere min egen kultur til andre*, (A1) *Jeg er interesseret i andre menneskers erfaringer i hverdagen, især dem, som man ikke normalt ser repræsenteret i medierne* og (E2) *Jeg ved, hvordan jeg skal finde ny information og opdage nye aspekter af den anden kultur*.

En yderligere begrænsning ved denne metode er, at den kvantitative præsentation af alle manifestationer af IKK ikke fortæller os noget om læringsprocesser og om konteksten, hvori en IKK-komponent manifesterer sig, fordi vi ikke kan se, hvilke reaktioner der har frembragt et udsagn, idet interaktionen ikke er tilgængelig i sin helhed.

Rekonstruktion af interkulturelle læringsmomenter

Den tredje mulighed for at analysere onlineinteraktioner består i at rekonstruere de interaktionssekvenser mellem deltagerne, som er udtryk for interkulturelle læringsmomenter. Ved hjælp af triangulationsmetoden – dvs. at man søger andre IKK-manifestationer fra den samme deltager i andre data, som for eksempel i det reflekterende essay eller postspørgeskemaet – er det endvidere muligt at indhente supplerende oplysninger og sikre analysens validitet. Her viser jeg et eksempel fra mit korpus:

Véronique, US: *Par exemple, à l'école, les élèves danois doivent réfléchir, alors que nous, on étudie beaucoup de choses par cœur* [For eksempel, i skolen, skal de danske elever reflektere, mens vi, vi lærer mange ting udenad] (1)

Jean, US: *& s'ils arrivent en retard, c'est pas grave, alors que chez nous c'est punition!* [hvis de kommer for sent, er det ligeegyldigt, mens her er det straf!] (2)

Aviaja, AU: *étudier des choses par coeur c'est démodé au Danemark et oui il y a beaucoup de personne que ne commence pas à l'université juste après le lycée* [at lære ting udenad er gammeldags i Danmark og ja der er mange, der ikke starter på universitetet lige efter gymnasiet] (3)

Jean, US: *si seulement ça pouvait être démodé en France aussi! Bien qu'une fois que l'on est à l'université, il y a tout de même beaucoup moins de par cœur* [hvis bare det kunne være démodé i Frankrig også! Selvom vi er på universitetet, er der stadig lidt udenadslære] (4)

Véronique, US: *Je pense qu'il y a du bon et du mauvais dans les 2; l'idéal, ce serait d'avoir un bon mélange* [Jeg tror, der er noget godt og noget dårligt i de to; det ideelle ville være at have en god blanding] (5)

Véronique (US) udtrykker først sin mening om, hvordan man lærer i de to lande (1), Jean (US) udbygger sammenligningen med et andet eksempel (2). Aviaja (AU) anerkender sine franske partners eksterne perspektiver på dette aspekt af det danske uddannelsessystem (3). Jean (US) fortsætter ved at fortælle om sit land (4). Endelig udtrykker Véronique (US) sin mening under hensyntagen til de positive og negative aspekter af det samme kulturelle fænomen i begge lande (5). Man kan sige, at udsagnene fra (1) til (5) er udtryk for (B) *Evnen til at skifte perspektiv*.

Fordelen ved denne 'rene' kvalitative metode er, at hver tur i interaktionen tages i betragtning som et potentielt element af interkulturel læring. Det betyder, at udsagnene ikke er kontekstfri. De analyseres i sammenhæng med de pædagogiske opgaver, og på denne måde kan man spore læringsmomenter og ko-konstruktionsprocesser af IKK. Denne analyse peger også på de studerendes læringsstrategier; men metoden kræver megen tid til beskrivelse og analyse. Derfor bør

man udvælge og fokusere på enkelte sekvenser. Denne begrænsning hænger direkte sammen med risikoen for at forblive på et eksemplificeringsniveau og ikke opnå en overordnet forståelse af fænomenet.

Konklusion

Denne oversigt over metodologier til at spore IKK i interaktioner viser, at man står over for mange udfordringer, da hver procedure på én og samme tid rummer muligheder og begrænsninger. Kombinationen af alle tre metoder er en god måde at udnytte de bedste greb fra hver enkelt procedure på. Jeg håber, at refleksionerne, der er præsenteret i artiklen, kan inspirere undervisere i arbejdet med evaluering af IKK. I lyset af de metodologiske udfordringer er det vigtigt at understrege, at IKK ikke tilegnes permanent. Mange faktorer har betydning for, om og hvordan de studerende anvender og udvikler IKK. Jeg hævder, at det er mere hensigtsmæssigt at forstå og tale om IKK i flertal, fordi kompetencerne ikke ligger fast. IKK-kompetencer er ikke konstante, da de ikke blot er kognitivt, men også affektivt og interaktivt funderede. Derfor kan et individ, som normalt er 'interkulturelt kompetent', vise sig som 'ikke tilstrækkelig kompetent' i andre kontekster (Kanareva-Dimitrovska 2015: 294).

Noter

1. Jeg benytter i denne undersøgelse forskellen mellem *in vivo* og *in vitro*, opstillet af Dervin (2007), til at kvalificere analyse af IKK i og uden for kontekst.
 2. Alle navne på studerende, der er anført i artiklen, er ændret.
- De studerendes tekster er ikke korrigeret, hvilket undertiden medfører målsprogsafvigelser. Oversættelse fra fransk til dansk er foretaget ord for ord af undertegnede.

Litteratur

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18, 8-13.
- Dervin, F. (2007). Évaluer l'interculturel: problématiques et pistes de travail. I: Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (red.), *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*. Publication du département d'études françaises, 10, Université de Turku, Finlande (s. 95-122). Turku: Åbo Akademi Tryckeri/Digipaino.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and*

- methodological toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Kanareva-Dimitrovska, A. (2015). *La compétence de communication interculturelle à travers les échanges interculturels en ligne. Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français*. Ph.d.-afhandling. Århus: Aarhus Universitet, Institut d'Éthétique et de Communication, Département de français.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. I: Jackson, J. (red.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (s. 342-358). London/New York: Routledge.
- Spitzberg, B.H. & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication competence. I: Deardorff, D.K. (red.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2-52). Thousand Oaks: Sage Publications.