

# De blinde pletter i verdensborgerens blik

De seneste år har der været en stigende opmærksomhed omkring internationalisering, interkulturel kompetence og globalt medborgerskab i uddannelses- og læringssammenhæng både i Danmark og i det øvrige Europa. Verdensborgerskab er blandt andet i centrum for UNESCO's nyligt lancerede udviklingsarbejde, hvor den overordnede målsætning er at opnå større social retfærdighed på globalt og lokalt plan igennem viden og uddannelse (UNESCO 2014). I denne artikel fokuserer vi på vidensdimensionen i arbejdet med verdensborgerskab (Kemp 2005), som ofte behandles som en abstrakt og vagt defineret størrelse. Vi vil foretage en teoretisk skelnen mellem tre typer viden: 'faktuel viden'<sup>1</sup>, epistemologi og common sense, samt en eksemplificering af disse i forhold til vores arbejde med to forskellige internationaliseringstiltag: Sprogprofilundervisningen på RUC og Global Citizenship program på Rysensteen Gymnasium i København. Herved illustrerer vi relevansen af den tredimensionelle forståelse af viden i forhold til operationaliseringen af verdensborgerskab og bidrager til en synliggørelse og eksplicitering af de implisitte vidensidealer og -hierarkier – de blinde pletter – der ligger i arbejdet med verdensborgerskab og interkulturel kompetence. Vores konklusion er, at en forudsætning for interkulturel kompetence og verdensborgerskab er et kritisk vidensbegreb, der udspringer af relationen mellem disse tre former for viden.



**LOUISE TRANEKJÆR**

Lektor, ph.d.  
Roskilde Universitet  
louiset@ruc.dk



**JULIA SUÁREZ-KRABBE**

Lektor, ph.d.  
Roskilde Universitet  
jskrabbe@ruc.dk

## Verdensborgerskab og viden

I UNESCO's arbejde med Global Citizenship eller verdensborgerskab defineres begrebet som en »sense of belonging«, der opstår som et resultat af en kognitiv, emotionel og adfærdsmæssig bevægelse (UNESCO 2014: 14). Arbejdet med verdensborgerskab er indrammet af et ønske om større retfærdighed, respekt og inklusion på globalt plan. Samtidig er dokumentet tavst omkring, dels hvad dette arbejde specifikt indebærer i forhold til viden, dels hvad der udgør den ønskværdige og nødvendige kognitive bevægelse. Denne tavshed er vigtig, fordi den siger noget om de magtrelationer, der er i spil i arbejdet med verdensborgerskab, og de udfordringer, disse relationer medfører i praksis. Denne tavshed gentages i UNESCO's kortfattede beskrivelse af viden: På den ene side indebærer verdensborgerskab en tilegnelse af viden om sociale styringssystemer, rettigheder og globale problemstillinger og på den anden side viden om forskel og multiple identiteter i forhold til kultur, sprog, religion, køn og mellem menneskelighed. Tavsheden her består i 1. hvilke strukturer, rettigheder og problemstillinger, som skal læres, 2. hvordan man italesætter forskellighed i kultur, sprog, religion osv., og 3. hvem der begrebsliggør disse til hvilke formål og i hvis interesse?

Sådanne uklarheder og manglende præcisering er at finde i mange andre kulturpædagogiske initiativer, der arbejder med verdensborgerskab og nødvendiggør, at viden defineres og forstås i relation til de kontekster, den anvendes i. Vi foreslår en tredimensionel opdeling af vidensbegrebet i henholdsvis: 'faktuel viden', epistemologi og common sense. *Faktuel viden* kan siges at være både den specifikke fagviden, man tilegner sig eksempelvis om indiske traditioner, politiske ideologier, musikhistorie eller klimabælter. Epistemologi og common sense komplicerer faktisk viden på forskellig vis. *Epistemologi*, forstået som de begrebsrammer, vi anvender til at forstå verden, ligger ofte implicit og uproblematisk i faktisk viden: Eksempelvis er det stadig en generel tendens, at skoleelever i dag tilegner sig en faktisk viden om verdenshistorien, hvor Europas og USA's rolle er overrepræsenteret, og Afrikas, Latinamerikas og Asiens underrepræsenteret. Denne måde at fremstille verdenshistorien på afspejler nogle historisk nedarvede forståelsesrammer, der anvendes i historisk fagviden, hvor 'verden' forveksles med Europa og USA, og Afrika, Latinamerika og Asien forstås som lokale områder og altså ikke som medskabere af det globale (Mignolo 2000; Santos 2014; Suárez-Krabbe 2015). Ofte forstås de sidstnævnte også som bagvedliggende i forskellig grad og ikke som samtidige samfund. Den episte-

mologiske vidensdimension handler altså i høj grad om de rammer, som faktisk viden trækker på. Disse rammer skal forstås kontekstspecifikt og inkluderer de globale magtrelationer, som viden indgår i. Eksemplet med historisk faktisk viden skal således forstås i forhold til de globale magtrelationer, den dels er et resultat af, dels afspejler. *Common sense* (Billig 1991 og 1996; Garfinkel 1967; Tranekjær 2007; 2011; 2014 og 2015) handler, ligesom epistemologi, om begrebsrammer. Hvor epistemologi i højere grad italesætter de begrebsrammer, vi tilegner os via fagspecifik viden, italesætter *common sense* de begrebsrammer, vi tilegner os via erfaringen og vores medlemskaber i forskellige sociale og kulturelle fællesskaber og praksisser. *Common sense* formulerer altså det, som tages for givet og betragtes som naturliggjort og meningsfuldt inden for en given kulturel og social kontekst, og som danner udgangspunkt for vores holdninger, handlinger og fortolkninger af en social virkelighed. Det gælder ikke mindst for elevernes aktivering og operationalisering af deres 'faktuelle' viden.

Disse vidensdimensioner er gensidigt relaterede, de fordrer hinanden i de forskellige situationer, man befinder sig i. Ikke desto mindre er det ofte den faktuelle viden, som fremhæves, hvor de andre vidensformer ligger i baggrunden både i læreplaner og i den konkrete undervisning. I det følgende illustrerer vi relevansen af at operere med denne tredelte vidensforståelse i forhold til operationaliseringen af verdensborgerskab via fremlæggelsen af to cases: Sprogprofilundervisningen på RUC og Global Citizenship Program på Rysensteen Gymnasium.

## Sprogprofilerne på RUC – den spanske sprogprofil

Sprogprofilerne, der udbydes på spansk, tysk og fransk, udgør en central del af Roskilde Universitets internationaliseringsstrategi, hvor udgangspunktet er, at sprog, kultur og internationalt udsyn hænger sammen. Sprogprofilernes mål er at udbygge de studerendes kompetencer til at inddrage og formidle viden fra flere sprog- og kulturområder. Sprogprofilernes udgangspunkt er en fagintegreret sprogdidaktik inspireret af CLIL-tilgangen (*Content and Language Integrated Learning*), der skelner mellem 'fagsprog' (*language of learning*), 'sprog til læring' (*language for learning*) og 'sprog gennem læring' (*language through learning*) (Watson, Prag & Daryai-Hansen 2014: 4). Denne inddeling er i tråd med vores tredimensionelle vidensforståelse, hvor 'fagsprog' er knyttet til faktisk viden, 'sprog til læring' til epistemologi, og 'sprog gennem læring' til *common sense*. I de overordnede retningslinjer for sprogprofilerne er det end-

nu uklart, hvad relationen mellem sprog, viden og interkulturel kompetence er. Den spanske sprogprofil arbejder dog aktivt med disse refleksioner, idet den bygger på den grundlæggende forståelse, at der er et tæt samspil mellem sprog, epistemologi, teori, interaktion og aktion. Dette syn på sprog indebærer, at sprog og sproglæring ikke er neutrale, men derimod skal ses i tæt sammenhæng med, hvordan vi skaber betydning i verden, samt hvordan denne betydningsdannelse både muliggør og begrænser praksis og forandring, herunder sproglig praksis og læring. Inden for denne ramme ses spansk som et middel til kritisk forskning og læring i praksis.

Sammen med Nanna Kirstine Leets Hansen har Julia Suárez-Krabbe arbejdet med udviklingen af den spanske sprogprofil, siden denne blev implementeret i foråret 2014. En central overvejelse i udformningen af den handler om videnskæssige hierarkier, hvor det ofte ses, at de studerendes viden om Latinamerika er forankret i en epistemologisk begrebsramme, der eksempelvis sætter Latinamerika i en forestillet, bagvedliggende position i forhold til tid (underudviklet), og hvor kendskabet til latinamerikansk tænkning – inklusive indiansk og afrolatinamerikansk teoridannelse – generelt er fraværende. Den kulturpædagogiske udfordring er således at stimulere en *aflæring* af det normative og hierarkiske afsæt i de studerendes egne epistemologiske udgangspunkter (Santos 2014; Suárez-Krabbe 2015). Heri kan der dermed ligge en udfordring af de epistemologiske rammer, de har tilegnet sig i egne studieforløb. I operationaliseringen af den spanske sprogprofil tages der derfor overvejende udgangspunkt i latinamerikanske teoretiske perspektiver som en måde at give fagligt input til denne aflæringsproces på. Disse perspektiver udgør et afsæt for eksempelvis at synliggøre og reflektere over, hvordan forståelsen af specifikke tekster kan være stærkt begrænset af, at disse læses ud fra nogle bestemte epistemologiske forståelsesrammer. Såkaldte syd-epistemologier har derfor generelt højeste prioritet: Det er i konkrete, fagrelevante situationer, der inkluderer læsning, diskussion og refleksion, at sammenhængen mellem sproglige og epistemologiske hierarkier tydeliggøres.

Sprogprofilundervisningen tilrettelægges i forhold til specifikke tematikker, der fungerer som indfaldsvinkler til ovennævnte aflæringsproces. Disse tematikker har omhandlet universitetet som global institution, dennes videnshierarkier og de problemer, som diskuteres i denne forbindelse i Latinamerika. En anden tematik har været musik som kanal for social protest og identitetskonstruktion i Latinamerika, hvor de studerende samtidig tilegner sig viden om sociohistoriske processer i regionen samt viden om de relevante akademiske diskussioner omkring disse i latinamerikansk tænkning.

På denne måde arbejder de studerende på spansk på flere niveauer: Dels i forhold til at få udvidet ordforrådet i forhold til at opnå et generelt overblik over, hvordan tematikker tænkes og begrebsliggøres inden for andre videnstraditioner end den vestlige, dels i forhold til at formidle denne viden. Samtidig tænkes aflæring som en central interkulturel kompetence, der er med til at sætte de studerende i stand til at indgå i interkulturelle relationer med en grundlæggende forståelse af, at »forståelsen af verden overstiger den vestlige forståelse af verden« (Santos 2014). Denne kompetence er specielt vigtig i forhold til, at de studerende kan blive i stand til at forstå, tackle og reflektere konstruktivt over den skepsis, som mange 'vestlige' møder, når de indgår i bestemte dagligdags og professionelle interaktioner i Latinamerika. Her er det ikke sjældent at se, at latinamerikanerens oplevelse netop er, at folk fra USA og Europa ikke er i stand til at se deres egne blinde pletter.

## Rysensteen Gymnasiums Global Citizenship Program

Rysensteen Gymnasium sætter med afsæt i deres Global Citizenship Program (GCP) særligt fokus på verdensborgerskab (Kemp 2005) som et ideal og en nødvendighed i en globaliseret verden. Louise Trane-kjær har været tilknyttet programmet som forsker siden 2015. Målsætningen for programmet er, at verdensborgerskab som læringsmål skal være rammesættende for al undervisning på Rysensteen, og at dette skal udgøre en rød tråd i alle fagene. GCP manifesterer sig særligt i forbindelse med et undervisningsforløb i kulturforståelse, som alle 3.g-eleverne gennemfører, samt i forbindelse med et områdestudieforløb, som finder sted i AT-undervisningen for 1.g'erne. Dette områdestudieforløb har fokus på de specifikke lande, som de enkelte klasser skal udveksles med i 3.g. Som led i denne udveksling arbejder eleverne i grupper med at udarbejde en film, som behandler en problemstilling og et tema, der arbejdes med både op til og i løbet af turen.

De forskellige vidensdimensioner, som blev beskrevet ovenfor, er på forskellig måde i spil i lærernes og elevernes arbejde med Global Citizenship Programmet. Fokus er dog primært på den faktuelle viden, dels i den ordinære undervisning, men også i forbindelse med undervisningen i kulturforståelse og områdestudier. Vidensdimensionerne epistemologi og common sense behandles hovedsageligt, og forholdsvist implicit, som led i undervisningen i kulturforståelse samt i områdestudieundervisningen. Her indtænkes forskellige epi-

stemologier og i nogen udstrækning forskelle i common sense som et aspekt af den kulturelle viden om de lande, som klasserne specifikt arbejder med. Den 'almene viden', som genereres af elevernes og lærernes praksis i Danmark og i udlandet inden for såvel som uden for undervisningen, og som er udgangspunktet for elevernes møde med den anden, inddrages, når det er relevant og oplagt, men behandles ikke på systematisk vis. Common sense bidrager i væsentlig grad til at tydeliggøre relevansen af disse undervisningsrelaterede former for viden. Dette ses, når eleverne i deres arbejde med en konkret opgave får den faktuelle viden til at gribe ind i, udfordre og forandre deres common sense-forståelse af virkeligheden omkring dem. Et eksempel, som illustrerer dette, er en 3.g classes arbejde med musikanalyse i forbindelse med deres forestående tur til New York.

Arbejdet med musikkulturanalysen har blandt andet bestået i at arbejde med at beskrive og fremlægge en koncert, de har været til i weekenden, som en musikalsk begivenhed. De er blevet bedt om at beskrive alle aspekter af oplevelsen, lige fra selve musikken til billetkøen, og de har skullet reflektere over hvilke kulturelle kategorier, som var repræsenteret blandt publikum og musikerne. De fag, som primært har været i spil i klassens arbejde med opgaven, er historie og musik, og herigennem har eleverne tillært sig 'faktuel viden' omkring musikhistorie. Hertil kommer den faktuelle kulturelle viden, som eleverne har tilegnet sig gennem undervisningen i kulturforståelse, og som bringes i spil, idet grupperne skal forholde sig antropologisk til begivenheden og lave kulturanalytiske beskrivelser. I elevernes præsentationer bliver det tydeligt, hvordan deres faglige praksis, inklusive anvendelsen af faktuel viden, samt deres fortolkning af den musikalske begivenhed trækker på deres common sense viden om, hvad det vil sige at være til en koncert, som er formet af deres specifikke genre-mæssige præferencer og erfaringer. Viden om og mødet med 'en klassisk koncert' bliver således defineret ud fra deres naturliggjorte viden om og erfaringer med andre typer koncerter. Sådanne opgaver rummer på denne måde et potentiale for en udfordring og udvikling af både elevernes faktuelle viden og epistemologi, fordi der sker en indgriben i elevernes common sense, som involverer en kritisk forholden sig til deres eget naturaliserede udgangspunkt. Sådanne potentialer viser sig dog også i momenter, som i udgangspunktet er ikke-faglige, som for eksempel i en AT-time, hvor klassen er ved at planlægge programmet og en række praktiske forhold omkring turen til New York, og en elev rækker hånden op og spørger, hvor man må ryge i New York. Det er et banalt og ikke særlig fagligt spørgsmål, som imidlertid udgør en mulighed for en

kritisk refleksiv dialog omkring kultur, som kunne involvere alle tre vidensdimensioner, og som udspringer af en forholden sig til den kulturelle kontekst, han kommer fra, ikke bare som dansker, men som gymnasieelev på Vesterbro, for hvilken rygning er praksis, som er institutionelt styret på en bestemt måde. Den efterfølgende diskussion omkring rygning i New York har at gøre med nogle dimensioner af verdensborgerskabet, som ikke direkte indfanges i arbejdet med den faktuelle vidensdimension (såvel den faglige som den kulturelle). Den er ikke desto mindre væsentlig, fordi dens udgangspunkt er elevens common sense-forståelse og naturliggjorte praksis i modsætning til undervisningen i kulturel og faglig viden, som generelt er lærerstyret og ikke nødvendigvis knyttet til elevernes erfaringshorisont og motiverede virkelighed.

## Konklusion

Igennem artiklen har vi understreget vigtigheden af at arbejde fokuseret omkring de forståelser af viden, man bruger i forbindelse med internationalisering, verdensborgerskab og interkulturel kompetence. Vi har påpeget, at uklarer i forhold til vidensdimensionen medfører en tendens til at overse, hvordan strukturelle magtfuldheder hænger sammen med uligheder i forhold til viden. Det vil sige, at de epistemologier, ideologier og selvfølgeligheder, der tages som givne i de måder, der arbejdes med verdensborgerskab på, gør, at ovennævnte uligheder usynliggøres. De medtages dermed heller ikke i den viden, som betragtes som kvalificerende i en given undervisningsmæssig sammenhæng.

Sprogprofilundervisningen på RUC og Rysensteens Global Citizenship Program illustrerer ligheder og forskelle i måder, hvorpå man arbejder med at give de studerende en viden og erfaringshorisont, som er globalt orienteret uden at miste følingen med det lokale og kontekstspecifikke. Begge cases arbejder med geografiske og tematisk orienterede perspektiver på faglig viden i forsøget på at kvalificere de studerende til verdensborgerskab, og i begge tilfælde ses der udfordring af de studerendes egne udgangspunkter. Hvor Rysenstein i eksemplet med rygning i New York kan siges at udfordre det, vi kalder common sense-viden, altså begrebsrammer på et subjektivt erfaringsmæssigt niveau, søger sprogprofilen på spansk hovedsageligt at udfordre epistemologisk viden: de begrebsrammer, der ligger implicit i de studerendes faglige viden. En af de centrale udfordringer, som artiklen beskriver i relation til initiativer, der har verdensborgerskab og interkulturel kompetence som målsætning,

er, at den faglige og kulturelle viden kun får en betydning for den individuelle orientering mod og handling i en global verden, i den udstrækning at den formår at italesætte, gribe ind i, udfordre og påvirke de vidensmæssige ressourcer, som individet har, og ikke mindst måden, hvorpå de bringes i anvendelse. I begge cases er det således svært at sige noget om, i hvilken grad undervisningen griber ind i de studerendes faktuelle viden, common sense og epistemologiske rammer ud over de specifikke undervisningssituationer.

Hvorvidt de studerende tager denne viden – eller aflæring – med sig videre i forskellige undervisnings-, arbejds- og hverdagssammenhænge, hvor de møder interkulturelle situationer og udfordringer, forbliver altså ubesvaret. Hvad det derimod er muligt at sige noget om, er, at disse ubesvarede spørgsmål netop understreger vores argument om, at en kontekstspecifik præcisering og operationalisering af vidensbegrebet er nødvendig i arbejdet med verdensborgerskab og internationalisering. Dette fordrer et selvkritisk og reflektivt perspektiv på de videnshierarkier og magtstrukturer, som arbejdet med interkulturel kompetenceudvikling og verdensborgerskab potentielt etablerer og forstærker. Gennemgangen af de to cases illustrerer vigtigheden af at relatere disse overvejelser til de konkrete, men diverse, sociale og historiske forhold, der er med til at udforme epistemologisk viden og common sense samt disses anvendelse i bestemte dialogsituationer. Dermed er det også vores argument, at det er nødvendigt i højere grad at eksplicite, hvad det er for en forståelse af kultur og kulturel viden, som man ønsker, at de studerende skal have. Her er kompetencerne til kritisk at reflektere over de indskrevne antagelser og magtasymmetrier, som knytter sig til denne viden og til dette ærinde, i sig selv centrale. En forudsætning for interkulturel kompetence og globalt medborgerskab er et kritisk vidensbegreb, der tager højde for relationen mellem faktuel viden, epistemologisk viden og common sense og arbejder eksplicit med denne relation i teori såvel som i praksis.

## Noter

1. Faktuel viden er sat i anførselstegn for at påpege det forhold, at den 'faktuelle' viden, som udgør grundlaget for den fagfaglige undervisning i gymnasiet og andre steder, naturligvis også udgør en positioneret udvælgelse og repræsentation af, hvad der udgør fakta og virkelighed inden for et givet fag. Den faktuelle viden skal således ikke forstås som sand og uden for diskussion i absolut forstand, men snarere som et udtryk for et etableret vidensgrundlag.



## Litteratur

- Billig, M. (1991). *Ideology and Opinions. Studies in Rhetorical Psychology*. London: SAGE.
- Billig, M. (1996). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mignolo, W.D. (2000). *Local Histories/ Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. London: Paradigm.
- Suárez-Krabbe, J. (2015). *Race. Rights and Rebels. Alternatives Beyond Human Rights and Development*. London: Rowman & Littlefield.
- Tranekjær, L. (2007). »Kultur møder til forhandling«. *Tidsskriftet Antropologi* 56, 87-111.
- Tranekjær, L. (2011). »I praktik som dansker«. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 6, 7-35.
- Tranekjær, L. (2014). »Discursive ethnography – a microanalytical perspective on cultural performance and common sense in student counseling interviews«. I F. Dervin & K. Risager (eds). *Researching Identity and Interculturality*. London etc.: Routledge.
- Tranekjær, L. (2015). *Interactional Categorisation and Gatekeeping: Institutional encounters with otherness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21<sup>st</sup> century*. Paris: UNESCO.
- Watson, C., Prag, E. & Daryai-Hansen, P. (2014). *Undervisning på Sprogprofilerne – en praktisk indføring*. Tilgået 01.12.2014. [https://www.ruc.dk/fileadmin/assets/humbas/Intern/sprogprofiler/Undervisning\\_paa\\_sprogprofilerne\\_-\\_en\\_praktisk\\_indfoering.pdf](https://www.ruc.dk/fileadmin/assets/humbas/Intern/sprogprofiler/Undervisning_paa_sprogprofilerne_-_en_praktisk_indfoering.pdf)