

som dem selv – med engelsk som et andre, tredje, eller fjerde språk (se f.eks. Simensen 2007: 75). Engelsk fungerer her som et *lingua franca* – et felles språk for dem som ikke har samme morsmål. McKay (2002) utfordrer oppfatningen om at målet for engelskopplæringen er å oppnå "native speaker"-engelsk. Dermed kan det virke meningsløst å påstå at amerikansk eller britisk engelsk skal være målet, slik som en del av oss fort-

**Er man så heldig å ha en elev i klassen fra den ytre sirkelen, kan både læreren og de andre elevene lære noe om særtrekkene ved hans/hennes engelsk**

satt gjør. Britiske og amerikanske læremiddelprodusenter og lærere fra den indre sirkelen er ifølge Kirkpatrick (2007) de som profiterer på at det legges opp til en "native speaker"-modell i den ytre og ekspanderende sirkelen. Mens lærerne og flesteparten av elevene i de to ytterste sirklene er taperne. Begge gruppene kan føle seg utilstrekkelige – lærerne fordi de ikke er "gode nok" og elevene fordi de ikke blir "gode nok".

Vi kommer heller ikke utenom spørsmålet om hva slags engelsk som kan tiltales i klasserommet og hva vurderingskriteriene skal være. LK06 er som kjent åpen for lærerens og lærebokforfatteres tolkninger. Å forstå og gjøre seg forstått er vektlagt: "uttrykke seg muntlig og skriftlig for å få hjelp til å forstå og bli forstått" (etter 7. trinn), men også bruk

av grunnleggende språklige strukturer: "bruke grunnleggende regler og mønstre for uttale, intonasjon, rettskriving, grammatikk og ulike setningstyper" (etter 7. trinn). Kompetansemål etter 10. trinn og etter Vg1SF/Vg2YF vektlegger "presisjon, flyt og sammenheng" i språket. Jeg mener at det bør være opp til den enkelte profesjonelle lærer å avgjøre hvordan World Englishes passer inn i dette, med respekt for og kunnskap om fenomenet. Det kan være hensiktsmessig å skille mellom muntlig og skriftlig engelsk og akseptere mer variasjon i det muntlige språket. Har du en elev som er født i India og har lært seg Indian English (med egne grammatiske og fonetiske særtrekk) og kommer til Norge i tenårene, vil det være urimelig å rette på hans/hennes språk, selv om man som lærer kanskje har vanskeligheter med å forstå vedkommende. Det skriftlige språket følger derimot i større grad en standard norm. Når man skal skrive en tekst, er det tilrådelig å bruke en type standard engelsk som kommuniserer på tvers av World Englishes.

Et annet poeng er at språk og et lands kultur(er) henger sammen. Når flesteparten av de engelsktalende landene befinner seg i den ytre og den ekspanderende sirkelen, bør det være innlysende at de engelskspråklige kulturene er svært mangfoldige. I så måte er det riktig å vektlegge denne diversiteten i klasserommet. Det er umulig for læreren å ha kunnskap om alle World Englishes og den kulturelle variasjonen innenfor alle engelskspråklige land, men det er mulig for læreren å ha respekt for og viten om den språklige og kulturelle

variasjonen, som i neste omgang bør fremmes hos elevene. Er man så heldig å ha en elev i klassen fra den ytre sirkelen, kan både læreren og de andre elevene lære noe om særtrekkene ved hans/hennes engelsk.

Muligens har engelskundervisningen i lærerutdanningen lengst vei å gå. Et raskt søk på internett viser at vi fortsatt primært finner pensumlitteratur om britisk og amerikansk kulturkunnskap og britisk fonetikk (RP). Diversiteten kommer oftest til uttrykk gjennom de skjønnlitterære verkene lærerstudentene leser. Endringer i undervisningspraksis tar lang tid i skolen generelt, og lærerutdanningen spesielt. Det er å håpe at den kunnskapen om og entusiasmen for de engelske språkene og kulturene gode engelsklærere i norsk grunn- og videregående skole viser, smitter over på oss som jobber i lærerutdanningen.

#### Referanser

- Crystal, D. (2003). *English as a global language*, 2. utg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B.B. (1992). World Englishes: Approaches, issues, and resources. *Language Teaching* 25, 1-14.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2006). *Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes. Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an international language. Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Simensen, A.M. (2007). *Teaching a foreign language. Principles and procedures*, 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

# Interkulturell læring i engelsk og fremmedspråk



Magne Dypedahl og Jutta Eschenbach, Høgskolen i Østfold

**Introduksjon.** Det er allment akseptert at interkulturelle aspekter skal være en integrert del av engelsk- og fremmedspråkopplæringen i norsk skole. Men hva innebærer det? Et problem er de vage formuleringene som brukes om de interkulturelle aspektene i læreplanene. Det er kanskje betegnende at begrepet "interkulturell kompetanse" ikke en gang forekommer i læreplanene for engelsk. I læreplanene for fremmedspråk brukes begrepet, men uten at det blir definert eller forklart. Det er allikevel liten tvil om at læreplanene i Kunnskapsløftet (LK06) legger opp til interkulturell læring. LK06 er blant annet påvirket av det europeiske rammeverket for språk, som helt klart framhever viktigheten av interkulturell forståelse.

**Interkulturell læring i skolen.** Den første utfordringen er altså begrepene som

brukes. Vi definerer interkulturell læring som en systematisk og pedagogisk prosess som bidrar til å utvikle interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse kan på sin side beskrives som evnen til å skape en felles forståelse mellom mennesker med forskjellige sosiale identiteter, og evnen til å samhandle med andre mennesker som har komplekse og sammensatte identiteter (Byram et al. 2002).

Den andre utfordringen er å integrere interkulturell læring i språklæringen. Man kan alltid ønske seg tydeligere læreplaner og bedre læreverker på dette området, men det er til syvende og sist læreren som har størst innflytelse på elevens læring. Vi vil derfor trekke fram kunnskaper som lærere kan ha nytte av for å videreutvikle egen interkulturell kompetanse og for å kunne stimulere

til læring hos elevene. Etter vår mening står kunnskap om fagfeltet interkulturell kommunikasjon her svært sentralt. Dette innebærer innsikt i begreper som etnosentrisme, stereotyper, fordommer, identitet, verbal kommunikasjon, ikke-verbal kommunikasjon, tidsoppfatninger, tap av ansikt, makt, verdensanskuelse og verdier. Helt sentralt for dette fagfeltet er bevissthet om selve kulturbegrepet, og det er dette vi vil fokusere på i denne artikkelen.

Det er også relevant med innsikt i teorier og tanker om interkulturell kompetanse introdusert av forskere som Claire Kramsch, Karen Risager og Michael Byram. Byram deler for eksempel interkulturell kompetanse inn i komponentene kunnskap, ferdigheter og holdninger. Disse tre aspektene





er supplert med komponenten kritisk kulturell bevissthet. Ferdighetsdelen handler om å mestre interkulturelle møter i praksis, noe som også innebærer å kunne analysere konkrete interkulturelle situasjoner og tilegne seg ny kunnskap. Med interkulturelle holdninger menes å vise respekt og være åpen, nysgjerrig og tolerant. Et viktig aspekt ved dette er evnen til å kunne endre perspektiv og kunne se ting fra forskjellige ståsteder.

Det er ingen uenighet om at det er nødvendig med kunnskap og refleksjon for å endre perspektiv og holdninger, men det er ikke entydig hva denne kunnskapen skal bestå i. Det er i lys av dette at vi i noen sammenhenger har dristet oss til å kalle fagområdet interkulturell kommunikasjon *the missing link* når interkulturell kompetanse diskuteres (jf.

Dypedahl og Eschenbach 2011). Forskere som Kramsch, Risager og Byram er alle opptatt av interkulturell kompetanse som et mål, men de trekker i liten grad inn fagfeltet interkulturell kommunikasjon som et mulig middel for å nå dette målet. Det kan også hevdes at de er sterkt påvirket av den konstruktivistiske samfunnsfilosofien. Dette betyr blant annet at man ser på kultur og identitet som noe som kan formes og endres i samspill med andre. Det er selvfølgelig ikke noe galt i dette, men fagfeltet interkulturell kommunikasjon er langt større og mer sammensatt, med stor påvirkning både fra konstruktivismen og funksjonalismen, som vi beskriver nedenfor. Vi mener absolutt at en eklektisk holdning der forskjellige tilnærminger benyttes, er den mest fruktbare for fremmedspråkdidaktikken. Samtidig er det

viktig å understreke at man ikke må være ekspert på interkulturell kommunikasjon for å legge til rette for en systematisk pedagogisk prosess der elevene kan nå sine mål. Det er heller ikke slik at interkulturell læring kommer som et tillegg til annen språklæring; det er integrert del av fremmedspråkopplæringen.

**Kulturbegrepet.** Ovenfor bruker vi bevisst en definisjon av interkulturell kompetanse som ikke refererer til kultur. Grunnen er at selve kulturbegrepet er problematisk og til dels en hemske både for fagfeltet interkulturell kommunikasjon og læreplanene. Det er nemlig en kjensgjerning at det ikke er kulturer som kommuniserer; det er mennesker. Derfor er spesielt fokuset på nasjonal kultur problematisk. Mennesker kan ha svært forskjellige perspektiver på livet,

men svært ofte er det ikke nasjonal kultur som er hovedgrunnen til dette. Faktorer som sosioøkonomisk bakgrunn, utdanning, profesjonsidentitet eller rett og slett personlighet kan spille en like stor eller større rolle. Den danske sosiologen Iben Jensen har derfor foreslått å erstatte begrepet "interkulturell kommunikasjon" med "postkulturell kommunikasjon". Hensikten er å unngå bruk av terminologi som "forskjelliggjør" mennesker og vedlikeholder forestillingen om nasjonale og etniske forskjeller (Jensen 2011: 47). Det beste hadde vært om man hadde snakket om kommunikasjon generelt eller "mangfoldskommunikasjon", men det er ikke lett å endre innarbeidede og kjente begreper. Isteden velger vi å ta utgangspunkt i definisjoner av kultur som vektlegger det dynamiske og fleksible i kommunikasjon mellom mennesker, som for eksempel beskrivelsen av kultur som "det omskiftelige meningsfellesskapet som gang på gang etableres og forandres når mennesker gjør noe sammen" (Eriksen 1998: 253).

Samtidig må vi forholde oss til at ordet "kultur" svært ofte blir brukt til å referere til nasjonale kulturer, som norsk, britisk eller tysk kultur. Disse betraktes da som homogene enheter som kan betraktes objektivt og sammenlignes. Ikke minst legger læreplanene opp til en slik tilnærming. Under hovedområdet "Kultur, samfunn og litteratur" i læreplanen i engelsk etter 4. trinn står det for eksempel at eleven skal kunne "sammenligne noen sider ved levested, tradisjoner og skikker i Norge og engelskspråklige land". Nesten tilsvarende formulering brukes i læreplanen for fremmedspråk, nivå I.

Selv om læreplanene indirekte antas å være inspirert av konstruktivistiske teoretikere som Byram, kan bruken av kulturbegrepet i læreplanene i stor grad beskrives som forenklet, funksjonalistisk eller essensialistisk. Dette kultursynet

**// Hvis vi kan få elevene til å innse at de ikke kan vite noe om mennesker de aldri har møtt, kan dette være et godt utgangspunkt for tilegning av kunnskap som utvider deres erfaringshorisont**

innebærer at man forsøker å beskrive virkeligheten ved å trekke essensen ut av ting. Nasjonale kulturer kan dermed også kartlegges for å hjelpe oss i møte med mennesker fra andre kulturer, slik blant andre Geert Hofstede har gjort i sin forskning (jf. Hofstede & Hofstede 2005). Denne tilnærmingen til kultur har blitt sterkt kritisert i de senere år. Resultatet av kritikken er et paradigmeskifte der kultur i økende grad blir betraktet som en sosial konstruksjon. Dette vil si at kultur er noe som konstrueres og forhandles fram i møte med andre mennesker. Erkjennelsen av at kulturell bakgrunn ikke nødvendigvis styrer kommunikasjon mellom mennesker, betyr at man ser på kultur som noe dynamisk.

Vi vil som nevnt hevde at man i språklæringen trenger begge disse tilnærmingerne til kultur, men det krever at man både klarer å skille mellom dem og lar

dem utfylle hverandre. For eksempel bruker vi det funksjonalistiske eller essensialistiske kulturbegrepet både når vi assosierer oss med og tar avstand fra nasjonale egenskaper. Mange aspekter av den tradisjonelle kulturkunnskapsbiten av språkundervisningen har også det samme fokuset på nasjonal identitet. Den mer dynamiske tilnærmingen til kultur kan på sin side knyttes langt mer direkte til kommunikasjon mellom mennesker.

Behovet er stort for å finne teorier som både kan omfavne begge tilnærmingerne til kultur og danne en teoretisk plattform for integreringen av fremmedspråksdidaktikk og interkulturell læring. I fagfeltet interkulturell kommunikasjon har hermeneutikken lenge vært betraktet som et fruktbart filosofisk utgangspunkt. Den mest innflytelsesrike filosofen i hermeneutikken, Hans-Georg Gadamer, beskriver primært tolkningen av tekster, men hans teorier kan med fordel overføres til interkulturell kommunikasjon. Dette har resultert i fagområdet interkulturell hermeneutikk, som kan defineres som studiet av hvordan forståelse dannes i en dynamisk prosess mellom mennesker som har forskjellige sosiale identiteter (Nynäs 2006).

Utgangspunktet for den interkulturelle hermeneutikken er at vi alltid tar med oss våre erfaringer i møte med andre mennesker. Disse erfaringene påvirker oss når vi tolker et annet menneskes budskap. Med andre ord møter vi ikke andre mennesker på en nøytral måte eller fra et nøytralt ståsted, men fra et ståsted som styrer våre



tolkninger. Dette kaller Gadamer for vår erfaringshorisont. Samtidig vil vi i møte med andre mennesker også få nye erfaringer, noe som fører til at vår horisont vil endres før neste møte.

Vi tror at den interkulturelle hermeneutikken kan være et godt teoretisk utgangspunkt for å integrere fremmedspråksdidaktikk og interkulturell læring (Dypedahl & Eschenbach 2011). Vi tror også at den kan bidra til at de forskjellige ingrediensene i fremmedspråk-opplæringen kan få et overordnet kommunikativt mål. Ikke minst gjelder det kulturkunnskap. Det å studere et annet lands historie og nasjonale identitet kan kritiseres for å være essensialistisk og i verste fall skape stereotyper. Men hvis man isteden ser på det som nyttig kunnskap for å utvide vår erfaringshorisont før vi møter mennesker fra dette landet, kan man unngå denne fallgruben ved å ha forkunnskaper. Det vil alltid være en risiko forbundet med å fokusere på nasjonale identiteter og fellesverdier, men det ville være et stort tap å ikke gjøre det. Derfor er lærerens kunnskap om kulturbegrepet så viktig. Hvis vi kan få elevene til å innse at de ikke kan vite noe om mennesker de aldri har møtt, kan dette være et godt utgangspunkt for tilegning av kunnskap som utvider deres erfaringshorisont.

**Kultur i fremmedspråkopplæringen**  
Lærerens egen interkulturelle kompetanse og bevisstheten rundt kulturbegrepet er som nevnt utslagsgivende for å kunne bidra til interkulturell læring i skolen. Utgangspunktet kan

for eksempel være de tre komponentene som utgjør interkulturell kompetanse i Byrams teori. Det kan også være svært avgjørende hva slags kunnskap vi fokuserer på i formidlingen av kulturkunnskap. Det legges for eksempel opp til mye kulturspesifikk kunnskap om målspråkland som kan være nyttig for å utvide vår erfaringshorisont. Det bør imidlertid i størst mulig grad settes inn i et interkulturelt perspektiv slik at kunnskap om kultur kan overføres fra kultur til kultur. Med andre ord vil vi oppnå en stor gevinst hvis kulturspesifikk kunnskap kan føre til kulturgenerell kunnskap.

Det å skape en bevissthet hos elevene om deres foroppfatninger, for eksempel ved å konfrontere dem med at ting kan gjøres annerledes, kan være første skritt på veien mot økt interkulturell kompetanse. En mulighet er å bruke rollespill for prøve å møte mennesker på forskjellige måter. Like viktig er det å jobbe med stereotyper om andre grupper mennesker og stereotyper om grupper av mennesker man selv er medlem av. Det å jobbe med stereotyper om sin egen gruppe, hjelper elever å innse at foroppfatninger er med på å styre våre tolkninger. Da er det også lettere å endre oppfatninger om andre.

Det overordnede målet for all interkulturell læring er at elevene skal relativisere egne foroppfatninger. Ved å bli eksponert for andre måter å se ting på, kan de også betrakte seg selv på en mer reflektert måte. Slik kan perspektivet grad-

vis endres, åpenhet skapes og forskjellen mellom "vi" og "dem" viskes ut. Det komparative aspektet av dagens læreplaner og læreverk i engelsk og fremmedspråk kan i verste fall bidra til å øke avstanden mellom "vi" og "dem". Med en kompetent lærer ligger derimot alt til rette for systematisk og god interkulturell læring.

#### Referanser

- Byram, M., B. Gribkova og H. Starkey. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dypedahl, M. og J. Eschenbach. 2011. "Interkulturell læring og fremmedspråkundervisning." I: *Forståelsens gygne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl*, red. Tomas Sundnes Drønen, Kjetil Fretheim, Marianne Skortnes. Trondheim: Tapir. 209-221.
- Eriksen, T. H.. 1998. *Små steder - store spørsmål: Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget. Hofstede, G. og G. J. Hofstede. 2005. *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. 2. rev. utg. New York: McGraw-Hill.
- Jensen, I.. 2011. Postkulturell kommunikation. I: *Forståelsens gygne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl*, red. Tomas Sundnes Drønen, Kjetil Fretheim, Marianne Skortnes. Trondheim: Tapir. 47-61.
- Nynäs, P.. 2006. Interpretative Models of Estrangement and Identification." I: *Bridges of Understanding. Perspectives on Intercultural Communication*, red. Ø. Dahl, I. Jensen og P. Nynäs. Oslo: Unipub forlag/ Oslo Academic Press. 23-37.

## Ungdomskultur i Tyskland

Her har ulike lands kulturinstitusjoner, offentlige representasjon (ambassade) e.l. - alle viktige samarbeidspartnere i Fremmedspråksenterets arbeid - bidratt med tekster om ungdomskultur på sitt språk. Tekstene er tiltenkt lærere og elever til informasjon og fornøyelse.

# Freizeit wie

## Franziska-Ray-Elias-Isabel-Zelina-Emil-Ida-Titus oder Was machen Jugendliche in Deutschland in ihrer FREIZEIT?

Petra Biesalski, Goethe-Institut

Hallo, ich bin **Franziska** und 17 Jahre alt. Ich lebe mit meiner Mutter und meiner kleinen Schwester in Berlin. Ich gehe da aufs Gymnasium. In der Freizeit spiele ich Geige. Das mache ich gern. Oft muss ich im Haushalt helfen und auf meine kleine Schwester aufpassen. Das mache ich nicht so gern. Da finde ich chillen besser oder mit meiner Freundin shoppen gehen. Ich gehe auch gern ins Kino oder im Sommer baden. Berlin hat eine schöne Umgebung mit Seen zum Baden, zum Beispiel den Müggelsee. Unser Bürgermeister sagt: „Berlin ist arm, aber sexy“. In den Ferien fahre ich zu meiner Oma in die Uckermark. Da kommt auch Angela Merkel her. Da ist es aber langweilig, weil ich immer diesel-



ben Leute treffe, zum Beispiel Ray. Ich würde lieber zu meinem neuen Freund fahren. Das wäre toll! Ich schick ihm mal eine SMS. Vielleicht kann ich ja kommen? Wo ist mein Handy?

Hallo, ich bin der **Ray** und 16 Jahre alt. Nach der Schule fahre ich mit dem Moped oft gleich zur Bushaltestelle. Da hänge ich mit meinen Freunden rum, also, wenn ich

