



# Litteraturens rolle i utviklingen av interkulturell kompetanse

Anne-Brit Fenner, Universitetet i Bergen

**Introduksjon.** Artikkelen tar først for seg en definisjon av interkulturell kompetanse for så å plassere litteraturlesing inn i denne. Deretter fokuseres det på den fiktive tekstens spesifikke trekk og til slutt på selve leseprosessen som er avgjørende for den rolle litteraturen skal spille i utviklingen av interkulturell kompetanse.

Skjønnlitteratur har tradisjonelt spilt en vesentlig rolle i fremmedspråkfagenes innhold i videregående skole. Først med L-97 fikk den også en plass i grunnskolen. De litterære tekstene skulle i utgangspunktet illustrere 'høykulturen' som man ønsket at elevene skulle få tilgang til. Med utviklingen av kulturkompetanse som en del av kommunikativ kompetanse har litteraturen inntatt en annen rolle enn bare å være en viktig del av den tradisjonelle materielle danningen (Klafki 1996) med sin kanontenkning og sitt syn på kultur som en statisk enhet (Kramsch

2006). Også retninger innenfor lærings-teori og litteraturteori har påvirket denne endringen, uten at det her er plass til å drøfte detaljer i disse påvirkningene.

**Interkulturell kompetanse.** *The European Framework of Reference for Languages* (2001) beskriver interkulturell kompetanse ved hjelp av de franske begrepene: *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-apprendre* og *savoir-être*. Det siste er det som ligger nærmest begrepet danning i vår skoletradisjon, selv om også kulturkunnskap (*savoir*) og kompetanse (*savoir-faire*) er avgjørende for danning. I språkfagene er danning nært knyttet både til kulturinnhold og arbeidsmåter. Klafkis begrep kategorial danning (1996) omfatter begge deler, men betinger at elevene deltar aktivt og engasjerer seg i lærestoffet. Her er Byrams begrep *savoir s'engager* (1997), som mangler i *The European Framework*, sentralt. I

tilknytning til den litterære teksten er elevenes engasjement avgjørende for utvikling av interkulturell kompetanse.

**Litteraturens rolle.** I L-97 ble eksempler på litterære tekster introdusert for første gang i engelsk i grunnskolen. Selv om LK06 (revidert 2010) ikke inneholder slike eksempler, er litteratur spesifisert som en del av hovedområdene, og litterære tekster er blitt en naturlig del av både læreverk og undervisning. Målene for litteraturlesing i dagens læreplan i engelsk knytter seg til både språkferdigheter og kulturkunnskap, forståelse for den Andre, leseglede og personlig utvikling.

Når skjønnlitteratur har inntatt en større rolle på barne- og ungdomstrinnet, er det i dag ikke bare snakk om å tilegne seg kulturkunnskap, men det dreier seg om kultur-



møter og kulturdeltakelse. I språkklasserommet skjer møtene oftest gjennom skriftlig eller muntlig tekst, og måten elevene møter den skjønnlitterære teksten på, er bestemmende for deltakelse og personlig engasjement. Lesing etterfulgt av kontrollspørsmål fra lærebok eller lærer, gir liten mulighet for utvikling av interkulturell kompetanse. Elevene må lese som deltakende subjekt og i første omgang tolke teksten ut fra sine forkunnskaper og personlige erfaringer. Klasserommet utgjør et unikt tolkningsfellesskap (Aase 2005) hvor individuelle tolkninger kan presenteres og diskuteres slik at man sammen kommer fram til en bedre forståelse av teksten og dermed den fremmede kulturen. Knyttet til læringsteori kan dette fellesskapet ses på som et 'community of practice' (Wenger 1998) der deltakerne har forskjellige roller. Lærers tolkning og de 'rette' svarene er ikke lenger det avgjørende slik det var under formalismen (Scholes 1998; Fenner 2011). Teksten har gått fra å være et objekt som skal analyseres, til å bli et subjekt, og lesingen blir en dialogisk og produktiv prosess hvor leseren spiller en aktiv rolle når det gjelder å skape mening (Fenner 2001). En slik tilnærming til teksten kan ses som et resultat av innflytelse både fra hermeneutikk og resepsjonsteori, men også fra sosio-kulturell læringsteori.

**Hvorfor skjønnlitteratur?** Hva kan så den skjønnlitterære teksten bidra med i forhold til utvikling av elevenes interkulturelle kompetanse som faktateksten ikke kan? For det første representerer den, hvis den er autentisk, personlige stemmer i kulturen. Den snakker ikke

først og fremst om kultur, men presenterer karakterer som lever i kulturen, og som unge mennesker har en mulighet til å kjenne seg igjen i og identifisere seg med (Appleyard 1994). Videre presenteres enkeltmenneskers erfaringer, følelser og verdier i et rikt språk som må tolkes av leseren. Tolkningsprosessen krever personlig engasjement (*savoir-s'engager*), som Byram beskriver som en viktig del av utviklingen av interkulturell kompetanse. Faktatekster kan gi informasjon og være grunnlag for kunnskapsutvikling, men kunnskap (*savoir*) utgjør bare en del av den kompetansen som kreves for at elevene skal kunne sosialiseres inn i den fremmede kulturen.

For di den litterære teksten representerer det generelle gjennom det individuelle og spesielle, vil det å involvere seg i en litterær tekst i fremmedspråksundervisningen bety å involvere seg, ikke bare i enkeltkarakterer og deres liv, men også i den fremmede kulturen. Eleven leser som et medlem av et kulturelt fellesskap ut fra sine forkunnskaper og erfaringer, derfor består leseprosessen også av et møte mellom minst to kulturer, elevens og den Andres. I de fleste tilfeller er det også snakk om flere kulturer på begge side. Teksten påvirker elevenes oppfatninger av andre kulturer og kan få dem til å revurdere stereotype oppfatninger som de ofte har.

Gjennom kulturmøter mellom tekst og leser får eleven også en mulighet til å se seg selv utenfra, og et slikt utsideperspektiv er svært viktig når det gjelder språkfagenes dannelsingsprosjekt. Eleven møter litterære personer som hand-

ler slik at leseren gjenkjenner seg i den fremmede kulturen på et personlig plan, eller han/hun opplever nye, ukjente situasjoner og ser nye måter å håndtere dem på. Ofte fremmer enkeltpersoner i litterære verk empati uansett hvor fremmed kulturbakgrunnen er, og empati er et godt utgangspunkt for å utvikle forståelse for det fremmede (Bredella 2005). I tillegg er skjønnlitterære tekster gode eksempler på språk både som kommunikasjon og som kultur. De kan også fungere som modeller for elevenes egen skriving.

**Tilnæringsmåter.** Få tvi i dag på at den litterære teksten har en funksjon i utviklingen av språk- og kulturkompetanse. Likevel kan vi stille kritiske spørsmål til måten skjønnlitteraturen behandles på både i læreverk og i klasserommet. Svært ofte brukes dikt, noveller og utdrag av romaner instrumentelt for at elevene skal lære om et spesielt kulturelt emne eller et språklig fenomen mer enn at de leses for sin egenverdi og som kulturelle uttrykk.

Arbeidsmetodene er avgjørende for om de litterære tekstene skal gi elevene mulighet til å utvikle interkulturell kompetanse. Det er ikke nok at teksten leses med de mål at eleven skal tilegne seg vokabular, kunnskap om litterære virkemidler, språk og kultur. Ofte behandles litterære tekster som faktatekster i språkundervisningen, hvor hovedspørsmålet som elevene skal svare på etter en rask gjennomlesing, er hva teksten handler om. Litteratur krever nærlesing og, som nevnt tidligere, personlig engasjement. Elevene må få mulighet til å

involvere seg i teksten og kommunisere sin forståelse av den til medelever og lærer. Dette krever mer enn at læreren kontrollerer innholdsforståelsen. Åpne oppgaver som gir elevene mulighet til å komme fram med sine egne tolkninger og meninger innenfor tekstens rammer, er helt nødvendige (Fenner 2001, 2011). Samtalen i klasserommet på fremmedspråket er avgjørende for å hjelpe elevene til økt forståelse for både tekstens innhold og kulturelle kontekst, samt karakterens tenkemåter og verdier. På denne måten bedres også elevenes lesekompetanse og språkbruk. I stedet for å gi den 'rette' tolkningen av teksten, kan læreren gjennom klassesamtalen oppmuntre elevene til å fremme egne synspunkt og meninger og, først i neste omgang, vise elevene flere eventuelle tolkningsmuligheter som kan løfte deres kompetansenivå. Slik kan fremmedspråkklasserommet fungere som et



tolkningsfellesskap hvor dialog med den Andre er i fokus, og hvor elevenes interkulturelle kompetanse får utvikle seg. Uten at elevene oppmuntres og er

villige til å dele sine tolkninger og oppfatninger med andre, kan vi ikke snakke om danning eller *savoir être*.

## Referanser

- Bredella, L. (2006) The significance of multicultural literary texts for intercultural understanding. I: Lucija Čok (ed.) *The Close Otherness*. Koper: Založba Annales.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, Modern Languages Division, Strasbourg/Cambridge University Press, Cambridge.
- Fenner, A-B. (2001) Dialogic interaction with literary texts in the lower secondary classroom. I: A-B. Fenner

- (Red.), *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Fenner, A-B. (2011) Promoting Intercultural Competence and Bildung through Foreign Language Textbooks. I: Eisenmann, M. & Summer, T. (Eds.) *Basic Issues in EFL Teaching* Heidelberg: Winter.
- Klafki, W. (1996) Kategorial dannelse. I: Dale, E. L. (red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Kramsch, C. (2006) *Culture in Language Teaching*. I: H.

- L. Andersen, K. Lund & K. Risager: Culture in language learning. Aarhus University Press, Aarhus.
- Scholes, R. (1998) *The Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Discipline*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aase, L.: (2005) Litterære samtaler. I: Nicolaysen, B. K. & L. Aase (red.): *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.