

# Interkulturel kommunikativ kompetence.

Af Karin Randrup, Randers Statsskole. April 2021.

Denne artikel redegør kort for de perspektiver, som blev gennemgået til årets FIP-oplæg om IKK i spanskfaget, og supplerer de slides som også findes tilgængelige på EMU'en. Der henvises til relevante slides undervejs i teksten.

## Interkulturel Kommunikativ Kompetence i spanskfagets læreplan

IKK-begrebet er helt centralt placeret i spanskfagets læreplan fra 2017 og er dermed blevet et identitetsskabende element for faget, hvilket er nyt i forhold til 2013 læreplanen (slide 3). Nu skal vi som undervisere ikke længere blot interessere os for at sætte tekster mv. ind i deres umiddelbare kulturelle og samfundsmæssige sammenhæng og sammenligne med egne kulturelle forhold. Vi skal også tilføje *interkulturelle* perspektiver, og dermed se på globale aspekter, der rækker ud over sammenligningen af to kulturer.

Læreplanens pointering af, at der er en forbundethed mellem det lokale og det globale, har sit afsæt hos antropologien (slide 5). Her opfattes kultur ikke længere som noget statisk, som man *har*, men som noget, man *skaber* i samspil med andre i en dynamisk proces. Vi er i dag selv med til at definere, hvilke kulturelle arenaer vi vil være en del af, og internettet har jo gjort det muligt at være en del af globale kulturelle fællesskaber på en helt anden måde end tidligere – tænk bare på *#MeToo* bevægelsen eller ungdommens globale klimakamp. Derfor betyder det noget, hvordan vi *italsætter* kulturbegrebet i undervisningen. 'Den danske kultur', eller 'den mexicanske kultur' er næppe noget ekstremt ensartet, eller noget, vi alle er enige om, hvordan man definerer, og det er en vigtig pointe at have i baghovedet, når vi underviser, for særligt vores begyndersystemer kan godt lide at operere med 'statiske, kulturelle kasser'.

Det kan samtidig være praktisk at vide, at læreplanen står på skuldrene af Prof. Michael Byrams model for IKK, (slide 6) som indeholder 4 kompetence-områder: 1) **KNOWLEDGE**: vores elever skal have noget viden om 'den anden' for dermed også at lære at forstå sig selv bedre. 2) **SKILLS**: De skal have nogle færdigheder i at kunne fortolke kulturprodukter, 3) **AWARENESS**: de skal opøve kritisk kulturel bevidsthed f.eks. i forhold til at være bevidste om, hvordan 'den anden' fremstilles i en tekst, på et billede osv. Byrams sidste kompetencefelt handler om 4) **ATTITUDES**: eleverne skal være parate til at forkaste forsimplede eller ligefrem forkerte forestillinger om andre. De skal være åbne og nysgerrige overfor kulturelle udtryksformer, der er anderledes end det, de kender, og de skal kunne aktivere denne viden i kommunikative situationer (Byram: 2000).

Ovenstående teoretiske fundament er nedenfor omsat til praksis i form af en række konkrete eksempler fra spansk-undervisningen.

### **At diskutere hvad kultur er.**

Den spanske sangerinde Rosalía er interessant at inddrage i forhold til en overordnet diskussion af, hvad kultur overhovedet er, fordi hun udfordrer en traditionel kulturopfattelse. På slide 7-8 ses et uddrag fra en artikel af K. Kloch i Weekendavisen, hvori det nævnes, hvordan Rosalía med sin musik har startet en 'kulturel borgerkrig'. Elevopgaverne på disse slides forholder sig netop til selve kultur-diskussionen, og tanken er altså her at få eleverne til at forholde sig til, hvad kultur overhovedet er for et begreb.

### **At diskutere hvad national identitet er**

Tilsvarende kan man forsøge at udfordre elevernes forestilling om, hvad national identitet er, og med afsæt i filmen '*Qué es Chile*' (slide 9 – 10) få eleverne til at forholde sig til, hvad der karakteriserer et folk. Elevopgaven fokuserer på ord, som knytter sig til det semantiske felt 'identidad chilena'. Opgaven giver netop eleverne et ordforråd, der er velegnet til at beskrive komplekse og diverse samfund. Videoen giver dog samtidig mulighed for at kigge på specifikt nationale særtræk- for eksempel sproglige kendetegn som brug af diminutiver.

### **At forkaste forsimplede forestillinger om andre**

Byrams 'awareness' og 'attitudes' kategorier kan også fint komme i spil, hvis man arbejder med temaer som *narco-cultura* i sin undervisning. Her er der jo en vis risiko for, at man bidrager til at eksotisere lande som Colombia og fastholde stereotyper og fordomme om landet. Man kan dog forsøge at imødegå dette problem ved at inddrage materiale, der opfordrer eleverne til 'at sætte sig i den andens sted'. Slide 12 – 14 handler om, hvilken betydning narko-temaet har for Colombias omdømme, og opgaverne lægger op til, at eleverne reflekterer over konsekvenserne af stereotyp repræsentation.

### **At arbejde transnationalt:**

Læreplanens fokus på at skabe sammenhænge mellem det lokale og det internationale er på slide 16 - 17 eksemplificeret med et Cuba-forløb som afsæt. For at løfte blikket fra det lokale, cubanske perspektiv kan man arbejde perspektiverende med bl.a FN's verdensmål eller menneskerettighederne, som bruges til at sætte de lokale tematikker i forløbet ind i en større, global ramme, hvad enten det handler om uddannelse, sundhed, fattigdom eller andre temaer.

Det lokale perspektiv kan også gøres transnationalt i forbindelse med en tematisering af f.eks. De Dødes Dag (slide 18-19). Selvom afsættet igen er det helt lokale perspektiv - México - kan man arbejde transnationalt med emnet ved for eksempel at tage afsæt i sproglige lighedspunkter, der findes på tværs af grænser. I eksemplet er der taget afsæt i eufemismer, som vi anvender på mange sprog, når vi taler om døden, og på den måde

bruges sproglige lighedstræk til at pege på noget fællesmenneskeligt. Man kan også se på, hvordan man mindes de døde i andre kulturelle sammenhænge ved at arbejde task-baseret med elev-præsentationer af lignende traditioner fra andre lande.

### En 'cultural studies' tilgang til IKK

At arbejde med elevernes (og lærerens!) kritiske kulturelle bevidsthed kan også gøres med afsæt i en *cultural studies* tilgang. I bogen *Representations of the World in Language Textbooks* (Risager: 2018) foreslår professor Karen Risager (slide 20-21) en kulturanalytisk tilgang til sprogundervisningen, som dybest set handler om at stille kritiske spørgsmål til det materiale, vi præsenterer eleverne for: hvad er det for en 'forestilling om verden', materialet repræsenterer? Hvad er det for nogle kulturelle identiteter, vi bliver præsenteret for i de film, tekster, billeder osv., vi arbejder med? Hvem er det der taler eller beskriver noget for os? Hvilke 'stemmer' hører vi: majoriteten eller minoriteten? Kvinder/mænd? De indfødte/de hvide?

Risagers cultural studies kategorier anvendes på slide 22- 26 til forskellige elevaktiviteter, der får eleverne til at reflektere over nogle af disse forhold. Her er både eksempler på, at eleverne forholder sig til *repræsentation* via indholdsfortegnelsen til Ole Loumanns antologi *Nuevos Retratos* (Loumann: 2008), men også opgaver, som tilføjer fagets billedbeskrivelses-disciplin nye perspektiver, der også grundlæggende handler om netop repræsentation.

Billedbeskrivelsesdisciplinen er nemlig et oplagt sted at begynde som en vej til at styrke elevernes IKK. Risagers kategorier samt Europarådets udgivelse 'The Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media' (tilgængelig online), tilbyder en række arbejds spørgsmål, der inviterer eleverne til at reflektere over billeder på en lidt anderledes måde, end de måske normalt gør (slide 28). Et forsøg med en række eksplorative interventioner på Randers Statskole i skoleåret 19-20 antyder, at man netop ved at anvende billedmateriale og cultural studies relaterede spørgsmål kan fremme udviklingen af kritisk kulturel bevidsthed hos eleverne. Slide 29-30 viser forskellene i de billedbeskrivelser som henholdsvis testgruppe og kontrolgruppe lavede efter en testperiode på en måneds tid. Testgruppen flytter sig markant i en række IKK-relaterede kategorier, som illustreret på slide 30. Deres egen opfattelse af processen er illustreret via elev-udsagn på slide 31.

### Det multikulturelle klasserum

Vender man afslutningsvist tilbage til definitionen af kultur som noget dynamisk og uensartet, behøver man formentlig blot at kigge rundt i sin egen klasse for at konstatere, at blandet etnicitet og kulturel diversitet i dag er et grundvilkår i danske gymnasieklasser. Ofte italesættes dét at have en anden kulturel baggrund eller etnicitet end dansk som problematisk i den offentlige debat, men set fra et IKK-perspektiv, kan det være en

god idé at anskue dét at have forskellige kulturel bagage med sig – og ikke mindst forskelligartede sproglige ressourcer - som en positiv ting (slide 32-33). Indenfor forskningen i IKK taler man om det såkaldte dynamiske eller transkulturelle læringsrum og opfordringen er, at vi som lærere i højere grad inddrager de sprog, der er tilgængelige i klassen samt elevernes forskelligartede kulturelle erfaringsverden indenfor de temaer, man arbejder med: demokrati, sundhed, uddannelse, madkultur osv.

### **IKK og eksamen.**

Tilbage står spørgsmålet om, hvordan vi bedømmer IKK til eksamen (slide 34). Der er jo et dilemma i, at iKK står centralt i vores fags identitetsparagraf, mens vi til eksamen måske ikke rigtig vægter det. I forhold til de nuværende bedømmelseskriterier for mundtlig eksamen i spansk kan man muligvis tolke formuleringen "eksaminanden skal kunne perspektivere..." som et sted, der åbner for en bedømmelse af IKK -feltet. Kigger man på karakterbeskrivelsen, er det dog nogle relativt flydende formuleringer, som 'stor indsigt i emnet' og inddragelse af 'stort set alle relevante aspekter' (UVM: 2019), der kunne pege i IKK retning.

I vejledningen til læreplanen fremgår det dog allerede nu - under eksempler på karakterbeskrivelser for den *skriftlige* eksamen – at IKK-feltet bør inddrages i bedømmelsen. Således gives karakteren 12 når "Besvarelsen [...] er udførlig og inddrager stort set alle relevante aspekter og *demonstrerer elevens interkulturelle kompetence* i det omfang opgaven lægger op til det. Ifølge fagkonsulent Tine Brandt justeres karakterbeskrivelserne for *mundtlig* eksamen også i august 2021, således at IKK-kompetencer også her mere eksplicit adresseres - og medtages i bedømmelsen af elevens præstation.

### **Citerede kilder:**

Byram, M. (2000): "Evaluering af interkulturel kompetence" i Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og kulturpædagogik, nr. 18.

Byram et al. (2013): *Autobiography of Intercultural Encounters Through Visual Media*. Council of Europe. Lokaliseret på: [www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters](http://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters)

Loumann, O. (2008): *Nuevos Retratos*. Gyldendal Uddannelse.

Risager, K. (2018) : *Representations of the World in Language Textbooks*. Multilingual Matters.

UVM (2019): Vejledning – Spansk begyndersprog A – stx 2019. Lokaliseret på: [www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017](http://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017)

