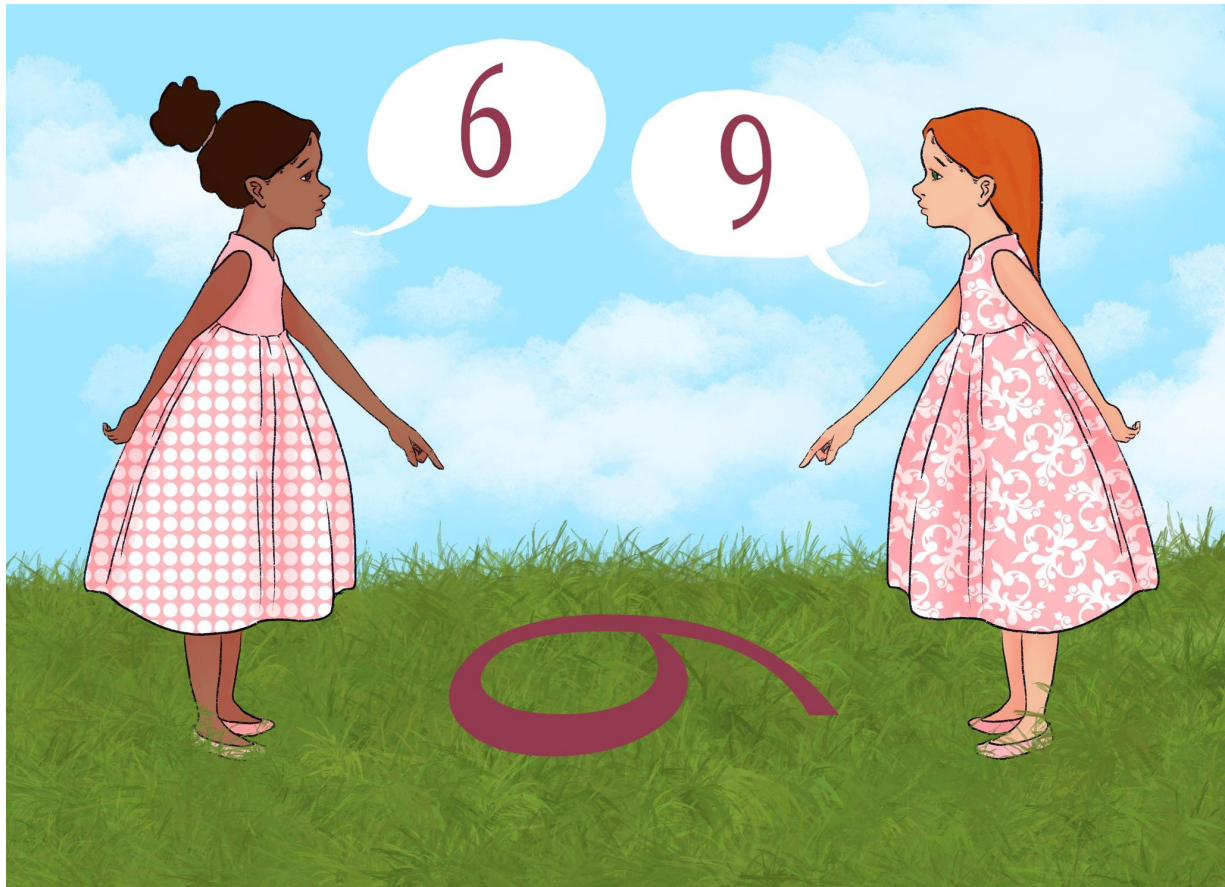


Hvad skal man bruge sproget til, hvis man ikke har noget at tale om?



Charlotte Søgaard Jensen (21118150) & Emilie Bech Nylander (21117296)

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole - Læreruddannelsen på Fyn

Professionsbachelorprojekt

Fag: Engelsk

Vejleder: Solveig Gaarsmand

Afleveringsdato: d. 25.05.22

Opgavens omfang i form af antal tegn inkl. mellemrum: 90.592

Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse jf. [Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014](#)

Indledning	3
1.1 Problemformulering	4
Læsevejledning	4
Metodeafsnit	4
3.1 Didaktisk design	5
3.2 Observation	5
3.3 Interview med to engelsklærere	6
3.4 Spørgeskema til engelsklærere	7
Teori	8
4.1 Interkulturel kompetence	8
4.2 Intersektionalitet	9
4.3 Det beskrivende- og komplekse kulturbegreb	9
4.4 Interkulturel sensitivitet	10
4.4.1 Kritik af modellen	11
4.5 Michael Byrams fem delkompetencer	11
4.5.1 Kritik af modellen	12
4.6 Interkulturel læring og verdensborgeren	12
4.7 Global ulighed	13
4.8 Det transnationale aspekt	14
4.9 Praktisering af interkulturel læring i folkeskolen	14
4.9.1 Faserne bemærke og sammenligne	15
4.9.2 Faserne reflektere og interagere	15
4.9.3 Kritik af modellen	16
4.10 Globalt syn på kulturundervisning	16
4.11 Dannelse, kulturmøder og platforme	17
5. Analyse	18
5.1 'Os' versus 'de andre'	18
5.2 Må man gerne sige perker og neger?	21
5.2.1 Delkonklusion	24

5.3 Analyse af interviews	25
5.3.1 Lærernes fokuspunkter af engelskfaget i egen praksis	25
5.4 Lærernes praktisering af kultur undervisning	26
5.4.1 Fokuset er på fagbøger	27
5.4.2 Det skal være engelsktalende lande	29
5.4.3 Dannelse i interkulturel kompetence og evaluering	30
5.4.4 Delkonklusion	31
6. Diskussion	31
7. Konklusion	34
8. Handletiltag	35
9. Bibliografi	38
10. Bilag	40
10.1 Bilag 1: Byrams model	40
10.2 Bilag 2: The cycle model of intercultural competence	41
10.3 Bilag 3: Uddrag af observationsskema	41
10.4 Bilag 4: Uddrag af interviews	45
10.5 Bilag 5: Uddrag af spørgeskemabesvarelser	49
10.6 Bilag 6: Interviewguide	51

1. Indledning

Vores globale verden er altid i udvikling. Vi har fået meget mere af omverdenen indenfor i vores stuer gennem sociale medier, madlavning og fjernsyn generelt. Derfor ville det ikke være unaturligt at tro, at vi også menneskeligt, har udviklet os til at kunne indgå i kulturelle møder på global vis, med et mindset som også afspejler den udvikling vores samfund bevæger sig i.

Vi som lærerstuderende har fra begyndelsen lært, at folkeskolens formål omhandler den klargøring, som vi skal forberede eleverne til at deltage i et samfund (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). I engelskfaget har vi ligeså et fagligt formål, man som lærer skal operere inden for, og som eleverne skal møde på deres vej gennem skoletiden. I engelskfagets formålsparagraf har vi til formål, at danne vores elever i at møde andre kulturer på lige fod med den skriftlige og mundtlige kompetence. Dette citeres

nedenunder:

“Eleverne skal i faget engelsk udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b)

Ligeledes bliver det også pointeret, at eleverne skal opnå en forståelse for andre mennesker og dannes til at begive sig ud i et globalt samfund. *“Herigennem får eleverne mulighed for at udvikle deres forståelse for mennesker med forskellig kulturel baggrund og forberede sig til et liv i et globalt samfund.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b)

Når vi skal møde mennesker fra andre kulturer på diplomatisk vis, er interkulturel kompetence et centralt begreb når man taler om at gå ind i en global fremtid på den bedst mulige måde. Vi skal kunne begå os respektfuldt i et flerkulturelt samfund og samtidig kende og forstå vores egen position (Jensen, 2020. s. 85). Dette kan gøres ved, at tilegne sig nogle kompetencer, som skal hjælpe den enkelte med at indgå i kulturelle møder. Michael Byram har siden 90'erne stået i spidsen med sin model omhandlende fem delkompetencer, som tilsammen skal hjælpe den enkelte med tilegnelsen af interkulturel kompetence (Byram, 2021, Byram, 1997). Modellen er i dag blevet kritiseret af bl.a. Karen Risager, som har refereret til, at den ikke når nok ud, fra det nationale perspektiv (se afsnit 4.5.1 om kritik af model). Karen Risager har i samarbejde med Lone K. Svarstad udarbejdet et af de nyeste værker for hvordan vi skal tænke om interkulturel kompetence og hvordan dette kan inkorporeres i undervisningen (Risager & Svarstad 2020).

Gennem denne opgave vil vi forsøge at kortlægge den kulturundervisning som bliver udført i engelsktimerne ude i folkeskolerne, samt hvordan lærerne opfatter - og arbejder med - kulturaspektet i undervisningen. Vi ønsker ligeledes, at undersøge hvordan vi selv som fremtidige praktikere ville gå

til opgaven, således eleverne får mulighed for, at udvikle deres interkulturelle kompetence. Dette har udmøntet sig i nedenstående problemformulering.

1.1 Problemformulering

Hvordan kan elever udvikle interkulturel kompetence gennem engelskundervisningen, og hvilken betydning har lærerens opfattelse af interkulturel kompetence på elevernes tilegnelse af dette?

2. Læsevejledning

Projektets udgangspunkt præsenteres i indledningen og i den efterfølgende lærerfaglige problemformulering. Dernæst gør vi rede for det metodiske afsæt gennem en beskrivelse af de anvendte empiriske metoder. Ud over dette består afsnittet også af en kort forklaring af den kontekst som undersøgelserne er indsamlet i. Målet med dette er at præcisere projektets ståsted.

Det næste afsnit omhandler det teoretiske grundlag for projektet. Her vil vi benytte os af teori og forskning fra bl.a. Michael Byram, Karen Risager, Lone K. Svarstad, Milton Bennett, Iben Jensen og OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development).

Efterfølgende kommer vores analytiske afsnit. Heri uddyber, analyserer og reflekterer vi over vores indsamlede empiri med udgangspunkt i det teoretiske grundlag. Herefter når vi til vores diskussion, hvor vi sætter dele af vores teoretiske grundlag op imod folkeskolens formålsparagraf og Fælles Mål for at diskutere vores fund fra analysen.

Dette udmønter sig i projektets næste afsnit, som er vores konklusion. Konklusionen danner grundlag for projektets sidste afsnit – vores handletiltag. Her vil vi komme med et bud på praksisnære forslag til, hvordan man som engelsklærer kan arbejde med interkulturel kompetence. Dette handletiltag vil blive viderearbejdet på, indtil den mundtlige eksamen. Slutteligt afrundes projektet med en bibliografi og bilag. Bilagene udgør uddrag af den indsamlede empiri og teoretiske modeller.

3. Metodeafsnit

Dette projekt tager udgangspunkt i hypotesen om, at undervisning omhandlende interkulturelle kompetencer er mangelfuld. Denne hypotese er fremstillet på baggrund af vores egne oplevelser og erfaringer i folkeskolen, både som tidligere elever, gennem vores tre 6-ugers praktikforløb som led i vores uddannelse, og vikararbejde.

Vi har, gennem udarbejdelsen af dette bachelorprojekt, gjort brug af flere forskellige metoder for at kunne besvare vores problemformulering. Disse metoder vil vi redegøre for i nedenstående afsnit. I vores indsamling af empiri har vi brugt både den kvalitative og den kvantitative metode.

De enkelte metoder, vi har valgt at bruge, har hver deres styrker og svagheder. Det vil blive præciseret i hvert deres afsnit. For at undgå ensidighed i vores metodearbejde, har vi valgt at arbejde med tre forskellige undersøgelsesmetoder; herved har vi gjort brug af metodetriangulering for at kunne kaste lys på vores problemstilling fra forskellige perspektiver (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 111).

3.1 Didaktisk design

I forbindelse med dette projekt har vi udarbejdet et didaktisk design med fokus på interkulturel kompetence som vi afprøvede ude i en 8. klasse. Vi havde fået tilladelse til at undervise i 2 timer med eleverne, hvor den ene af os underviste, mens den anden observerede. Vores didaktiske design tog inspiration fra Risager og Svarstads model "The cycle model of intercultural learning" (Se afsnit 10.2. Bilag 2). Da vi kun havde 2 timer med eleverne, valgte vi at fokusere på de første tre punkter fra modellen; *bemærke, sammenligne og reflektere*. Vores fokus var at arbejde med emner der kunne sætte refleksioner i gang hos eleverne og skabe en dialog med dem, således vi kunne få nogle relevante observationer ud af dette. Det didaktiske design tager udgangspunkt i kontroversielle udtalelser af politikere, hvor vi viste videoer af Donald Trump og Pernille Vermund som eksempler. Eleverne skulle arbejde med spørgsmål der forholdt sig kritisk til videoerne, således vi efterfølgende kunne starte en dialog i plenum med deres besvarelser.

3.2 Observation

Formålet med vores observationer var, at få et indblik i, hvordan elever arbejder med emner der kan udvikle deres interkulturelle kompetence. Vi havde en kvalitativ tilgang til vores bearbejdning af empirien gennem vores feltnoter. Observationerne er kodet for temaer og ytringer som eleverne er kommet med, da vores fokus har været på, hvordan eleverne kan tilegne og udvikle deres interkulturelle kompetence gennem engelskundervisning. Vi ønsker at tydeliggøre, at observationen er en dokumentation for hændelser i klasserummet, som er frembragt på specifikke præmisser (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 130). Den af os som agerede som observatøren, var en aktiv deltager under de observerede forhold, hvor observatøren forholdt sig i baggrunden under klasseundervisningen. Derefter varierede observatøren dette ved, at deltage mere aktivt under gruppearbejdet for, bedst muligt at kunne mærke de forhold, som er på spil og dermed få mulighed for at få nedskrevet mere relevante feltnoter (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 131). Dette kan dog også anses som en fejlkilde, da den aktive deltagelse kan påvirke situationen, som bliver observeret,

og dette kan resultere i andre resultater end hvis observatøren var forblevet tilbagetrukket (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 131-132).

Derudover er det en fejkilde, at vi ikke har optaget lyd eller video, og feltnoterne er derfor opfanget efter hvad observatøren fandt relevant. Der kan derfor være foregået og sagt ting som ikke er blevet opfanget og tilføjet til vores feltnoter – her skal det også nævnes, at en observatør vil have svært ved at få registreret alle 20 elevers ytringer. Observationen frembringer dermed ikke lige så mange konkrete iagttagelser, beskrivelser og registreringer som kunne have været opfanget (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 132-133).

3.3 Interview med to engelsklærere

Vi valgte at interviewe to engelsklærere som blev foretaget ud fra en kvalitativ forskningsmetode. Dette er en metode der undersøger fænomener ud fra menneskets egne oplevelser og erfaringer (Thisted, 2018, s. 116-117). Vi valgte at optage interviewene, således vi sikrede os ikke at miste vigtige udtalelser. Begge interviews foregik over zoom, da den ene lærer var i Spanien, og den anden lærer havde for travlt til at mødes med os fysisk.

Vi valgte at udføre løst strukturerede interviews, som går ud på at fokusere på hovedtemaer og fleksible spørgsmål - ved at bruge denne måde at foretage et interview på, kan samtalen forme interviewet hvorpå dialogen bliver præget af lærernes udtalelser og dermed ikke de svar som vi ubevidst ønskede at få (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 41). Den måde vi valgte at interviewe på, stemmer dermed overens med fænomenologi som videnskabsteoretisk grundlag for vores projekt, da fokuset omhandler den afgørende vægt der er på de oplevelsesmæssige sider af tingene. Her drejer det sig derfor om fænomenerne, sådan som de interviewede lærere har erfaring med det (Thisted, 2018, s. 63).

Da interviewet gav mulighed for, at høre interviewpersonernes personlige oplevelser og erfaringer, gør det sig derfor også gældende hvilken baggrund interviewpersonen har; deres alder, køn, erfaring, etc., og dette betyder dermed også, at vi kunne få forskellige udtalelser baseret på disse. Vi er dermed klar over, at det er en fejkilde, at begge vores interviewpersoner er af samme køn, og begge er uddannet i 1990'erne. Dette har begrænset hvilke resultater vi ville kunne få gennem vores undersøgelse, hvis vi havde haft mulighed for at interviewe en der eksempelvis var uddannet efter reformen i 2012, hvor et modul omhandlende interkulturel kompetence blev indført på læreruddannelser (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012).

3.4 Spørgeskema til engelsklærere

Da vi også ønskede at indsamle kvantitativ empiri, der gav os et indblik i fællestræk, som ville være repræsentative for en bredere holdning (Thisted, 2018, s. 121) af vores målgruppe, bestående af engelsklærere, valgte vi at lave et spørgeskema som vi sendte ud i en Facebook-gruppe for alle engelsklærere i Danmark. 54 engelsklærere responderede på spørgeskemaet.

Spørgeskemaer er en kvantitativ undersøgelsesmetode, da metoden muliggør undersøgelsens data som målbar i tal – metoden gør det dermed muligt at standardisere og have repræsentative data for en gruppe mennesker. (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 123) Bruges spørgeskemaet med både lukkede og åbne spørgsmål, kan spørgeskemaet dermed også benyttes delvist kvalitativt. Dette gør sig gældende i vores spørgeskema, da vi har både lukkede og åbne spørgsmål med.

Formålet med denne struktur er, at opnå muligheden for mere dybdegående svar, som man ser ved mere kvalitative undersøgelsesmetoder, såsom interviews. På denne måde kan vi både få et generaliseret indblik i et større antal engelsklæreres holdninger, for at se på den generelle tendens (med lukkede svarmuligheder), men samtidig også få en uddybning af deres holdninger gennem den åbne svarmulighed.

Dermed får vi muligheden for at sammenligne og afklare tendenser, samt også få mere dybdegående og nuancerede informationer (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 124-125).

Det er en fejlkilde at vi har formuleret spørgsmål omhandlende lærers forståelse for begrebet interkulturel kompetence. Mange lærere vil potentielt have en forskellig tilgang til begrebet – eksempelvis national- versus transnational tilgang (Se afsnit 4.8) eller beskrivende- versus kompleks kulturforståelse (Se afsnit 4.3) – og det vil dermed gøre det svært for os at se, gennem de kvantitative lukkede svarmuligheder, hvilken forståelse der ligger bag lærernes besvarelser og hvorvidt lærerne har givet deres besvarelser på de samme præmisser (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 124).

På baggrund af denne fejlkilde, udarbejdede vi en åben svarmulighed for, at lærerne kunne beskrive deres forståelse for begrebet interkulturel kompetence. Dette gav os mulighed for at se, hvilken tilgang til begrebet der kunne ligge bag deres besvarelser. Svarene på dette er dog afgrænset til det enkelte spørgsmål i spørgeskemaet, og giver os derfor ikke mulighed for, at se den enkeltes generelle besvarelser gennem resten af spørgeskemaet.

Derudover, understreger Mottelson & Muschinsky også, at kvantitative spørgeskemaer, som hovedregel, skal omfatte mindst 100 respondenter; således at en respondent udgør en procent af besvarelserne eller mindre (2020, s. 124). Da vi kun har 54 respondenter i vores spørgeskema, kan dette også anses for en mulig fejlkilde.

1. Teori

4.1 Interkulturel kompetence

Forskning på området *interkulturel kompetence* blev intensiveret efter 2. verdenskrig, hvor formålet var, at undgå at lignende skete igen. Man ønskede derfor større viden om, hvordan man kunne skabe bedre muligheder for fremtidig verdensfred ved at bruge interkulturel kompetence til, at kunne tale diplomatisk sammen uanset hvilken kulturel baggrund man havde. (Jensen, 2020, s. 85) Ifølge Iben Jensen er interkulturel kompetence et af de mere centrale begreber, når man skal se på hvilke evner det kræver at have i en global fremtid. Det handler dog både om, at kunne begå sig respektfuldt i et flerkulturelt samfund og samtidig kende og forstå sin egen position i dette (Jensen, 2020, s. 123).

Iben Jensen beskriver, hvordan Darla Deardorff, i sin bog *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, har forsøgt at finde konsensus om beskrivelsen af begrebet interkulturel kompetence. Konklusionen på hendes undersøgelse endte ud med, at 37 universitetsadministratorer og 29 anerkendte forskere blev enige om, at den mest passende definition lød som følgende: "Interkulturel kompetence er effektiv kommunikation og passende optræden i interkulturelle situationer". (2020, s. 127)

Ifølge Jensen, er interkulturel kompetence nødvendigt for, at kunne begå sig i flerkulturelle samfund. Det handler i praksis om, at have respekt for andre menneskers syn på verden og virkeligheden – også selvom dette syn muligvis kan være anderledes fra ens eget. Det skal dog gøres klart, at interkulturel kompetence ikke omhandler, at overtage den andens syn og værdier, men at de kan understøtte ens refleksion over sine egne, så man kan indgå i en kvalificeret dialog. Det handler om at være åben og parat til at forkaste forkerte forestillinger om "de andre" (Jensen, 2020, s. 17).

Efter flere reformer, er sprogfag som engelsk ikke alene et sprogfag mere, med kun fokus på sproglige og skriftlige tilegninger, men istedet et sprog- og kulturfag hvor der også skal være fokus på kommunikative og kulturelle kompetencer. Målet heri er, at eleverne skal kunne begå sig som interkulturelle sprogbrugere på et globalt plan (Gregersen, 2016, s. 55). Det er herigennem at interkulturel kompetence kommer i spil i sprogfagene.

4.2 Intersektionalitet

Intersektionalitet kommer i spil i henhold til kultur, når vi kigger på, hvordan sociokulturelle kategorier som køn, etnicitet, klasse, etc., gennemskærer hinanden, og hvilke sociale konsekvenser dette kan have (Jensen, 2020, s. 65).

I den amerikanske forståelse af begrebet, forstås det således, at intersektionalitet siger, at enhver social begivenhed kan forstås på baggrund af, at der er flere forskellige magtakser i spil, eksempelvis; økonomi, køn og etnicitet. Intersektionalitet betyder, at alt man gør, også kan ses i et magtperspektiv, og det er derfor vigtigt, at være opmærksom på dette aspekt når man indgår i et kulturmøde (Jensen, 2020, s. 66-67). I et sådant kulturmøde med underliggende magtakser, er det derfor relevant at se på et område som diskrimination, da dette kan opstå når der er en forskel i magtbalancen mellem to mennesker i et kulturmøde.

Der er flere forskellige former for diskrimination, og herunder vil vi i dette afsnit komme ind på strukturel diskrimination. Dette begreb forklares som en form for diskrimination der ligger implicit i normer, regler og normative forventninger til adfærd – ofte er dette indlejret i institutionelle og sproglige praksisser om "andethed". Ifølge den danske diskriminationsforsker Mira Skadegaard, vil strukturel diskrimination altid eksistere i en asymmetrisk magtbalance mellem to eller flere individer (Jensen, 2020, s. 189).

4.3 Det beskrivende- og komplekse kulturbegreb

Iben Jensen mener, at for at forstå hvad interkulturel kompetence er, skal man først præcisere, hvilken kulturforståelse der er indblandet i begrebet. Her beskriver hun to hovedopfattelser af kulturbegrebet; det beskrivende kulturbegreb og det komplekse.

I det beskrivende kulturbegreb forstår man kultur som ideer, værdier, normer og regler, som det enkelte menneske overtager fra generationen før dem og bringer videre til den næste. I det beskrivende kulturbegreb er kultur en afgrænset enhed, oftest noget der følger en nations grænser. Man går ud fra at majoriteten af folket i nationen deler samme kultur, og dermed de samme værdier, regler og normer. Inden for det beskrivende kulturbegreb er det muligt at indkredse fællestræk i en kultur, altså noget der er fælles for eksempelvis alle danskere, alle englændere, etc – dermed kan man også bruge kultur som en forklaring på folks handlinger (Jensen, 2020, s. 35).

Det komplekse kulturbegreb er udviklet på baggrund af kritikken af det beskrivende kulturbegreb. I det komplekse begreb kan man ikke betragte kultur som noget der er plantet i den enkelte, men tværtimod som noget, der skabes mellem mennesker i det flerkulturelle møde. Kultur er derfor ikke

noget man *har*, men noget man *gør*. Man kan dermed sige, at kultur er dynamisk. Herudover forstås kultur også, som noget der ikke altid kan bestemme den enkeltes handlinger, da der findes mange andre faktorer som er i spil, herunder eksempelvis alder, uddannelse, køn, etc (Jensen, 2002, s. 2).

Denne teori giver en mulighed for, at se på kultur med et praksisteoretisk perspektiv. Med dette menes, at teorien understøtter forståelsen af, at kultur ikke er af en abstrakt størrelse, men består af mere konkrete praksisser, som kan undersøges og forklares. Den fortæller om en mere transnational tilgang, hvorpå man ikke kun er en del af én kultur, baseret på sin nationalitet eller nationale tilhørsforhold, men tværtimod er en del af mange kulturer der alle er afhængig af den kontekst de bliver skabt i, i gennem praksisser (Jensen, 2018, s. 51).

4.4 Interkulturel sensitivitet

Milton Bennett har udviklet en model for, hvordan man gennemgår forskellige stadier i det interkulturelle møde. Modellen bygger teoretisk på Berger og Luckmanns forståelse af, at kulturer er samfundsmæssige konstruktioner der er til forhandling (Jensen, 2020, s. 125).

Modellen lægger op til, at man enten kan være i en etnocentrisk eller en etnorelativistisk fase, og at der opleves forskellige stadier inden for begge faser.

I den etnocentriske fase omtales stadierne *benægtelse*, *forsvar* og *bagatellisering*. Hvis man befinder sig i stadiet *benægtelse* vil man ifølge Bennett ikke mene at det er relevant at forholde sig til kulturelle forskelle. Hvis alle taler engelsk, kan man agere som man plejer.

Dernæst kan man bevæge sig til stadiet *forsvar*, hvor man kan erkende, at der er forskelle mellem kulturer, men man forsvarer sin egen kultur først og fremmest, da det er denne kultur der støtter den forståelse af verden, som man har.

Til sidst kan man rykke sig hen på stadiet *bagatellisering*. På dette stadie vægter man, at fokusere på ligheder til fordel for forskelle. Her vil man typisk mene, at man behandler alle ens og fremstår som "farveblind" (Jensen, 2020, s. 125).

Den etnorelativistiske fase omhandler de tre næste stadier; *accept*, *tilpasning* og *integration*. Overgangen til den etnorelativistiske fase kommer ved det første trin, *accept*. Her accepterer man at kulturer er forskellige og at alle har forskellige oplevelser af virkeligheden. Her bliver man altså klar over, at verden ikke kun er, som man selv ser den, men at den kan ses på mange forskellige måder. *Tilpasning* er næste fase, hvor man her begynder at ændre på sin hverdagshandlinger og tilpasser disse handlinger til den nye kultur.

Det sidste stadie i modellen er *integration*, hvor man udvikler følelsen af, at være et integreret medlem i den nye kultur (Jensen, 2020, s. 126).

4.4.1 Kritik af modellen

Iben Jensen forholder sig kritisk til modellen og argumenterer for, at modellen bygger på en homogen forestilling om, at alle mennesker agerer på samme måde. Hvis man skulle gå ud fra denne model, vil man få en forestilling om, at alle mennesker gennemgår de samme udviklingstrin, uanset hvad der bliver talt om. Modellen kan bruges til at reflektere over kulturmøder, men kan ikke bruges til nødvendigvis at forudsige menneskers handlinger i kulturmøder (Jensen, 2020, s. 126).

4.5 Michael Byrams fem delkompetencer

Michael Byram har været en af de førende forskere inden for begrebet interkulturel kompetence. Han har udviklet en model der består af fem delkompetencer (*savoirs*) som kan vise, hvordan man kan se hvorvidt elever har opnået interkulturel kompetence. Modellen kan findes i Afsnit 10.1. Bilag 1. I modellen beskriver Byram disse delkompetencer på både fransk og engelsk, hvorved vi vil bruge Ibens danske oversættelse af disse (Jensen, 2020, s. 129).

- Holdninger (*Attitudes*): Delkompetencen fokuserer på den enkeltes egne holdninger, åbenhed og nysgerrighed til andre og deres kulturer. Det er vigtigt, at man her er villig til at forkaste sine egne forestillinger af, hvad en kultur er. (Byram, 2021, s. 45)
- Viden (*Knowledge*): Der er her fokus på at have viden om sociale grupper og praksisser i både ens eget og den andens land og kultur. Man skal være klar over, hvilken effekt det kan have på interaktionen, at man har et bestemt syn på den andens kultur. (Byram, 2021, s. 46-47) Det er her også nødvendigt at have viden om, at andre mennesker kan opfatte dig forskelligt, og dette lægger op til perspektivskifte. (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, s. 12)
- Færdigheder i at fortolke og relatere (*Skills of interpreting and relating*): At kunne fortolke kilder og begivenheder fra andre lande er afhængig af sin viden om ens eget og andre lande. Her er det også vigtigt at kunne relatere disse til ens egen kultur og dermed fortolke og forklare de misforståelser som muligvis kan opstå, når to kulturer mødes.
- Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion (*Skills of discovery and interaction*): Udvikling af denne færdighed omhandler at kunne modtage ny viden om andre kulturer og bruge både dette og de førnævnte færdigheder når man interagerer med folk fra andre kulturer. Interaktion med folk fra andre kulturer er her nødvendig for at kunne udvikle denne færdighed. (Byram, 2021, s. 48-49)

- Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse (*Critical cultural awareness/political education*): Denne delkompetence omhandler evnen til at kunne reflektere over sine egne stereotyper og fordomme, og kunne forholde sig kritisk overfor sin egen måde at tænke og agere på, og hvordan dette er påvirket af samfundsmæssige faktorer. (Byram, 2021, s. 45)

4.5.1 Kritik af modellen

Efter Byrams model udkom, har den modtaget kritik af flere. De største kritikpunkter omhandler det manglende fokus på et mere nuanceret syn på kultur og at kulturer er mere komplekse end hvad Byrams model repræsenterer (Hoff, 2020, s. 57).

Catherine Matsuo er også en af kritikerne der har kritiseret Byrams model. Hun mener for det første, at modellen er et begrænset redskab for lærere, da modellen ikke tilbyder et rammeværk for interaktion eller kan kortlægge eller forudse udvikling inden for interkulturel kompetence. Derudover hævder Matsuo også, at modellens sammenligning af kultur som en national kultur er utilstrækkelig og ude af trit med tiden i en konstant udviklende, globaliseret verden (Matsuo, 2012, s. 3-4).

Også Risager har kritiseret Byram for hans model, da hun mener, at interkulturel kompetence skal understøttes af et transnationalt perspektiv. Her har Byram, ifølge Risager, fokuseret på et nationalt perspektiv. Som Risager ser det, ser Byram samfundsborgeren i en nationalstat, hvorimod Risager omtaler den interkulturelle sprogbruger som en verdensborger (Gregersen, 2016, s. 72).

Byram er dog godt klar over disse kritikpunkter og har senere selv italesat vigtigheden af, at være klar over, hvordan man præsenterer "en kultur". Den skal ikke ses som statisk, eller at der kun findes ét sæt af værdier, holdninger, opførsel og normer i et land (Byram, 2020, s. 51). Dermed kan det siges, at Byram tilslutter sig Iben Jensens forklaring af det komplekse kulturbegreb.

4.6 Interkulturel læring og verdensborgeren

Karen Risager og Lone K. Svarstad giver et bud på, hvordan vi kan arbejde med interkulturel kompetence og læring som lærer, og hvordan dette begreb kan forstås. Ligeledes har de også gjort op med, hvordan vi som borgere i et samfund kan anse en anden borger på, som i denne redegørelse vil blive beskrevet som en verdensborger.

Risager og Svarstad introducerer os til at åbne vores horisonter ved at bryde op med, hvad begrebet verdensborger kan have af betydninger – dette deles op i både samfundsmæssige- og pædagogiske dimensioner. Den samfundsmæssige dimension på begrebet verdensborger beskriver, at vi alle allerede er en verdensborger i en vis forstand, hvorimod den pædagogiske dimension beskriver begrebet verdensborger som værende et ideal vi alle stræber efter, men aldrig helt når (Risager &

Svarstad 2020, s. 20-21). Den pædagogiske dimension beskrives også som værende det enkelte menneskes dannelse og dette omhandler individets *viden og engagement, perspektiver på verden, identitet og åbenhed* (Risager og Svarstad, 2020, s.21). Disse fokuspunkter bruger Risager og Svarstad til at argumentere for, at eleverne skal have muligheder for at forholde sig til disse fokuspunkter gennem udvalgte emner (Risager & Svarstad, 2020, s. 22).

Som fremtidige undervisere skal vi også have en indsigt i, hvad der gør sig gældende, når vi snakker om det kulturelle perspektiv i undervisningen, herunder den interkulturelle læring og kritiske bevidsthed, som arbejder inden for specifikke kriterier. Dette kan eksemplificeres ved, at vi ikke kun skal kunne anvende fakta omkring et land, såsom geografien, populationen og sproget, men samtidig kunne anvende kritisk kulturel bevidsthed. Derfor skal lærere også kunne formidle om landets diverse politikker og deres mulige historiske input, ikke kun anses fra majoritetens aspekt, men også minoriteternes indflydelse og eventuel kamp i det land som arbejdes med (Risager & Svarstad, 2020, s. 33).

Når der arbejdes med ens egen bevidsthed, er det nødvendigt at se fra forskellige perspektiver i henhold til det emne/land som arbejdes med. Dette hænger sammen med begrebet verdensborger i den pædagogiske dimension, da vi skal sørge for, at vores elever får perspektiver på verden, samt viden om det nationale- og internationale aspekt, og deres egen identitet (Risager & Svarstad, 2020, s. 33-34)

4.7 Global ulighed

For at man kan få en indsigt i, hvordan der undervises i dag, skal man først forstå den bagomliggende verdens opdeling af befolkningen og den globale ulighed vi finder, grundet af tidligere kolonisering og den stadige ulighed som også ses på baggrund af eksempelvis adgang til ressourcer (Risager & Svarstad, 2020 s. 59).

Den globale ulighed afspejler sig også i de læremidler, som bruges ude i praksis. Disse læremidler eller forløb tager typisk udgangspunkt i et globalt hierarki, hvor nogle lande bliver nævnt og brugt ofte og andre lande aldrig bliver nævnt. Samme tendens er der med religion, hudfarve og sprog (Risager & Svarstad, 2021 s. 59).

Det skal pointeres at Risager og Svarstad tager et europæisk synspunkt på denne ulighed, men ikke eurocentrisk (Risager & Svarstad, 2020, s. 53). Gennem denne opgave står vi også som europæere og har derfor et europæisk syn på begrebernes udfoldelse, men er velvidende om, at det ikke er det eneste fungerende syn på verdens funktion og opdeling.

4.8 Det transnationale aspekt

Dette afsnit omhandler specifikt det sprogfaglige aspekt, som gør sig gældende når vi snakker om interkulturel kompetence.

Det kan menes, at sprogfagernes tilgang til kulturel læring er hovedsageligt mononational. Dette ses eksempelvis i lærebøger, hvor lande har hvert deres afsnit og der arbejdes derfor ikke med dem på tværs (Risager & Svarstad 2020, s. 99). Derfor vil vi i dette afsnit redegøre for de metoder man kan bruge transnationalitet til i sprogfagsundervisningen.

Vi skal først have en afklaring på, hvad selve begrebet "transnationalt" betyder og hvordan det adskiller sig fra "internationale relationer".

Forskellen forklares ved, at man i højere grad anser internationale relationer, som relationer der sker internationalt på tværs af stater, såsom handel, diplomati m.m. (Risager & Svarstad 2020, s. 100), hvorimod det transnationale aspekt sker i baggrunden blandt borgere, nyheder, varer m.m. (Ibid).

For at sætte begrebet i en lærende kontekst, har Risager og Svarstad lavet fem typer af transnationale forbindelser. Herunder vil vi uddybe punktet transnationale strømme af ideer, diskurser og praksisser: Denne type af transnationalitet går ud i vores samfund og ser på vores subkulturer, musik, samt ideer og ideologier som vi kan præge andre mennesker med i verdenen. Dermed går man længere væk fra den tankegang om, at kultur ikke er statisk og afgrænset, men derimod dynamisk. Ved at bruge denne tankegang, vil lærerens undervisning være præget af nyere tanker, som ikke kun berører et land, et slags sprog og en slags kultur (Andersen & Co. 2016, s. 125).

4.9 Praktisering af interkulturel læring i folkeskolen

Den interkulturelle kompetence skal anses i et perspektiv, som skal prioriteres og gennearbejdes og derfor ikke er noget som kommer naturligt til undervisningen. Dette kræver en planlægning fra lærerens side, hvor hovedfokuset skal være elevernes opnåelse af kompetencer til at forstå andre kulturers baggrund (Risager & Svarstad 2020, s. 37).

For at beskrive arbejdet med interkulturelle emner og hvordan vi skal kunne agere i dette, har Risager og Svarstad taget fat i det arbejde Anthony Liddicoat og Angela Scarino (2013 s. 60) tidligere har udarbejdet. Arbejdet omhandler hvordan vi som undervisere skaber en forståelse af vigtigheden for at forstå andre menneskers kulturelle baggrund. Begge disse forskere har udarbejdet metoder til undervisning og eksempler, som vi her inddeler i fire store hovedemner: Læring, interaktioner i klasserummet, målbarhed, samt planlægning (Liddicoat & Scarino, 2013 s. 60).

Risager og Svarstad har efterfølgende videreudviklet på dette arbejde. Dette er mundet ud i modellen "The cycle model of intercultural learning" (Se Bilag 2). Modellen har taget inspiration fra Liddicoat og Scarinos foregående model, som vises som en cirkulær bevægelse, med samme overskrifter (Liddicoat & Scarino, 2013. s. 60). Risagers og Svarstads videreudvikling af modellen har et hovedfokus, som omhandler "viden og kritisk kulturel årvågenhed over for kultur, samfund og selve vores verden" (Risager & Svarstad. 2020, s. 32). Dermed er der også kommet underpunkter på, der viser hvordan en opbygning af et forløb kan se ud. Vi kan bruge modellen som et redskab til at bevæge os rundt i den interkulturelle kontekst, som skabes gennem læring og vidensdeling. Modellen opdeles således:

1. *Bemærke (Noticing)*
2. *Sammenligne (Comparing)*
3. *Reflektere (Reflection)*
4. *Interagere (Interacting)*

(Risager & Svarstad, 2020, s. 38)

4.9.1 Faserne bemærke og sammenligne

Når man skal starte et nyt emne op for eleverne, er det vigtigt at man kan inspirere og give lysten til at opnå ny viden. Det er her det første punkt *bemærke* kommer i spil, da læreren her skal udvælge emne og tilhørende tekster, billeder m.m. som er håndgribelige for eleverne at gå i gang med (Risager & Svarstad 2020, s. 38). Vi kan anse dette stadie for også at bevæge sig i det afgrænsede område, at eleverne lærer om "Landeskunde" og ikke om kultur. Dette kommer senere i de videre faser.

Efter eleverne er gået i gang med lærerens udvalgte emne og har fået overblik over hvad emnet indebærer, er det her vi har punktet *sammenligne*. Vi skal gå tilbage og sammenligne vores egen tilgang til det valgte emne. Et eksempel på dette, kunne være den måde, man taler om minoriteter på i Spanien. Her skal vi have en vis viden om det spanske samfund og de subkulturer, som vi kan finde. Herefter kommer vi hjem igen og ser på, hvordan det danske system arbejder med subkulturer og minoriteter (Risager & Svarstad 2020, s. 38). Denne fase er her hvor refleksionen over interkulturalitet kommer i spil og samtidig også bevæger sig over i en transnational tilgang til det enkelte land man arbejder med, hvis læreren sørger for at eleverne har fokus på samspillet mellem de to landes tilgange til samme emne.

4.9.2 Faserne reflektere og interagere

Når eleverne har fået det emne vendt, som de skal arbejde med, skal de i gang med at erhverve sig dybere viden og sætte det sammen i en kontekst hvor eleverne bliver klar over, at emnet nødvendigvis

ikke er enkeltstående, men typisk er en del af noget større. Det er her hvor *reflektere* spiller ind. Denne fase kan vi anse for at arbejde med elevernes viden og mindset omhandlende de udvalgte emner fra læreren. Risager og Svarstad kommer selv med eksemplet hate speech, som også kommer ind under andre emner, såsom køn, race, religion m.m. (Risager & Svarstad 2020, s. 39).

Det sidste punkt i modellen er her, hvor eleverne skal gå ned i en kontekstualisering, som de tidligere har gjort ved at sammensætte enkelte emner med større globale problemstillinger og nu skal eleverne til at *interagere* med selve emnet på de præmisser, som gør sig gældende (Risager & Svarstad 2020, s. 39). Vi kan fremhæve et eksempel omhandlende LGBT+ miljøet i USA versus Danmark. I de tidligere faser ville læreren have udvalgt specifikke materialer og indgangsmetoder til at arbejde med dette emne på. Eleverne ville selv skulle analysere og derfor sætte det i kontekst til eget liv. Gennem faserne i denne model får eleverne forståelse og viden om en kultur på bedst mulig vis. Ved at man ville forvente, at de skulle have erhvervet sig værktøjer i de tidligere faser, burde eleverne kunne indgå i et kulturelt forstående og vidende møde med samme emne i fremtiden.

4.9.3 Kritik af modellen

Vi skal pointere med denne model, at man skal være klar over at brugen af modellen er afgrænset til lærerne og bevæger sig på et niveau hvor læreren selv skal have en forståelse for hvordan man anvender de begreber, modellen bruger. Risager og Svarstad har taget den tidligere model fra Liddicoat og Scarino og har tilføjet underpunkter som adskiller faserne ret tydeligt. Dette mener vi kan være problematisk, i forhold til at se samspillet mellem kulturers kompleksitet og derfor ende med at anse arbejdet med kultur som værende en slavisk tankegang.

4.10 Globalt syn på kulturundervisning

Selvom vi kan anse, at engelskfaget har en stor betydning for den måde vi kan kommunikere med verden på, kan vi også anskue samfundsmæssige problemstillinger. Hvis vi skal prøve at træde væk fra den sprogtilegnelse, som mange higer efter at mestre for at kommunikere både på ferie, uddannelse eller arbejdspladsen, så kan vi rette vores blik på hvordan vi kan bruge engelskfaget i sig selv til at være med til at danne vores elever til fremtidige globale borgere og til at forstå andre mennesker i et respektabelt perspektiv.

En rapport, skrevet af PISA "*OECD PISA global competence framework*" (2018), har et bud på en oprusning af vores måde at uddanne og danne elever på. Denne rapport er udarbejdet til at forstå vigtigheden af globale kompetencer, samt hvordan vi tilegner os disse. Rapporten arbejder på at være

med til at give klarere rammer for vigtigheden i at uddanne og danne vores elever i globalitet og interkulturalitet. Rapporten understreger dog også, at uddannelse ikke kun kan stå alene med ansvaret for globalt borgerskab (PISA, 2018, s. 5).

4.11 Dannelse, kulturmøder og platforme

Indledningsvis beskrev vi vores ansvar som kommende lærere, at vi har et ansvar for at danne vores elever. Derfor burde vores første prioritet i vores fag også være med til at informere elever om verdens sammenhæng, samt hvilke muligheder der er, for at begå sig globalt og samtidig få de basale værktøjer, til at kunne kommunikere med verden og skabe sig en plads heri (PISA, 2018 s.4).

Derfor kan vi anse, at både dannelse og uddannelse er relevant. Vigtigheden af uddannelsesaspektet kan også perspektiveres ved at elevers hverdag er præget af multimedie kontakt med andre elever gennem spil, sociale medier og nyheder serveret på diverse platforme (PISA, 2018 s. 4). Når vi uddanner elever, kan disse møder og forståelse af andre kulturer, være med til at hjælpe elever i at navigere i de mange platforme og de forskellige tilgange til nyheder og viden. Dette er her hvor man bruger begrebet "Global mindedness", som også beskrives at være en klar hovedingrediens i vores måde at undervise elever på (PISA 2018, s. 17). Vi skal gå i forvejen for de elever, med et blik på at de allerede har adgang til den globale verden og har mulighederne for at blive nye globale borgere. Dermed bliver det også væsentligt mere relevant at have et større fokus på den interkulturelle kompetence og læring. Her vil vi tage fat i lærerens attitude omkring undervisning i kulturelle emner og om elevernes forståelse for og viden om verden (PISA, 2018 s. 20).

PISA giver en klar beskrivelse af, at lærerens egen tilgang til materiale og emner er altafgørende for elevernes tilegnelse af interkulturelle kompetencer. Ligeså er de interaktioner lærer og elever også kan have, som først og fremmest er med til at påvirke elevens virkelyst og fordybelse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a) . Ligeså, hvordan det påvirker eleverne, hvis interaktioner eller lærerens viden er mangelfuld. PISA kommer ind på, at læreren kan have en fundamental rolle i at erstatte stereotyper af folk i det eksisterende klasseværelse og også være med til at bryde fordomme, hvis læreren altså tør begive sig ud i den opgave det er, at udfordre sit eget mindset og sin egen attitude (PISA, 2018, s.14). Nogle lærere giver dog udtryk for, at elevernes alder er altafgørende for, hvad man mener de kan "tåle" at lære om. Hvis vi skal erhverve os globale kompetencer og interkulturel kompetence, mener PISA at vi skal blive ved med at efteruddanne os selv i de kompetencer vi skal lære børnene og dermed deltage i den dynamiske globale proces vores elever færdes i på daglig basis (PISA, 2018 s. 20).

5. Analyse

I følgende afsnit vil vi analysere den indsamlede empiri. Først foretages en analyse af vores observationer for at besvare den første del af problemstillingen. Dernæst foretages en analyse af de to kvalitative interviews og det kvantitative spørgeskema for at besvare problemstillingens anden del. Observationerne som bliver analyseret er baseret på vores egen undervisning, hvor den ene af os indtog rollen som lærer. For at undgå forvirring ved at veksle mellem "vi" - som de analyserende - og "jeg" - som den analyserede - har vi derfor valgt at omtale den, der indtog rollen som lærer, for "læreren".

Fremadrettet er Byrams delkompetencer skrevet i kursiv for at gøre det lettere for læseren at vide, hvornår der er tale om delkompetencerne.

5.1 'Os' versus 'de andre'

Vores undervisning foregik i en 8. klasse. Klassen bestod af en majoritet af etnisk danske elever, mens cirka 1/3 af klassen var af anden etnisk baggrund.

Det didaktiske design er udarbejdet med inspiration fra Risager og Svarstads cyklusmodel, hvor der har været fokus på at komme ind omkring fokuspunkterne *bemærke*, *sammenligne* og *reflektere*.

De udtalelser som vi vil analysere på i nedenstående afsnit tager udgangspunkt i første del af undervisningen. Udtalelserne er blevet sagt under aktiviteten hvor eleverne i grupper har diskuteret spørgsmål, der har omhandlet deres egne oplevelser med fordomme og kulturmøder. Formålet med dette var at gøre eleverne opmærksomme på, at de alle har haft oplevelser med andre kulturer, dermed få dem til at *bemærke*. Det er håndgribeligt for elever at kunne forholde sig til sin egen hverdag og egne oplevelser. Aktiviteten har hermed også givet læreren mulighed for at blive bevidst om elevernes læringsforudsætninger, når det kommer til interkulturel kompetence.

Et af spørgsmålene omhandlede hvorvidt eleverne havde haft en oplevelse hvor en fordom de havde haft var enten blevet be- eller afkræftet. Hertil svarede en elev; "*Vollsmose er farligt pga. bandemiljø, men da jeg besøgte det, var det slet ikke sådan*". Eleven beskriver her en fordom hun har haft, som er blevet afkræftet efter, at hun selv har oplevet Vollsmose med egne øjne. Hendes fordom kan siges at have været inden for det beskrivende kulturbegreb, hvor hun har indkredset et fællestræk for kulturen i Vollsmose til at indeholde et "bandemiljø". Man kan dermed også gå ud fra at oplevelsen har givet eleven en bedre forståelse af, at kulturen er mere kompleks, og at ikke alle fra Vollsmose er fra "bandemiljøet".

Eleven har, ud fra sin oplevelse, forkastet sin fordømmende forestilling om Vollsmose. Oplevelsen har også givet eleven en forudsætning for, at være mere påpasselig når det kommer til fordomme om

andre kulturer, og derfor kan det vurderes at eleven i fremtiden vil forholde sig mere kritisk. Ud fra Byrams fem delkompetencer der siges at være nødvendige for at have/udvikle interkulturel kompetence, kan læreren dermed vurdere eleven til at have en god forudsætning for udvikling af hendes interkulturelle kompetence.

Et andet spørgsmål som eleverne blev stillet var, om de havde haft en dårlig oplevelse med en/flere der havde været fordomsfulde over for dem. Til dette var der flere elever der havde historier at fortælle. En muslimsk elev i klassen, med anden etnisk baggrund end dansk, beskrev sin oplevelse således; *“Jeg er selv muslim og har muslimske venner, som ikke troede jeg var muslim, men kristen, fordi de synes jeg var for lys i huden. Indtil jeg sagde jeg var muslim, så ville de gerne have mig med.”* Eleven har her haft et ubehageligt kulturmøde med personer fra, hvad eleven anså, at være fra hendes egen muslimske kultur, hvori hun ikke blev accepteret. Elevens udtalelse om, at de først ville have hende med da hun forklarede, at hun også var muslim, kan indikere at uden hendes muslimske baggrund, ville hun ikke være blevet accepteret af vennegruppen. Eleven er her klar over, at uden hendes forklaring gennem dialog, ville vennerne ikke godkende hendes plads i gruppen. Vennernes holdning indikerer, at de har et etnocentrisk syn på muslimer og hvilken hudfarve, man bør have som muslim, og det har været op til eleven at forkaste vennernes fordømmende forestilling. Der kan dermed argumenteres for, at eleven har en forståelse af det komplekse kulturbegreb, i.e. at selv i den muslimske kultur findes der forskellige slags muslimer, der ser forskellige ud. Dette giver eleven en god forudsætning for at kunne perspektivere sin oplevelse til andre situationer og sammenhænge som ville blive bragt op i undervisningen. Derudover giver det mulighed for eleven, at udvikle hendes kritiske kulturelle bevidsthed ved at sætte spørgsmålstejn ved hendes oplevelse, eksempelvis; hvorfor skulle hun udelukkes fra den sociale sammenhæng, hvis hun ikke var muslim? Hvorfor ville dette være et problem?

En anden elev havde også haft en ubehagelig oplevelse som de delte med resten af klassen. Eleven var af anden etnisk baggrund og kom tidligere fra et lidt hårdere miljø i København. Eleven fortæller at *“jeg blev stoppet (af politiet) fordi jeg havde noget andet tøj på.”* Læreren stiller dernæst et uddybende spørgsmål, for at høre om han følte, at politiet var fordomsfuld over for ham på grund af hans tøj, hvorpå han nikker bekræftende. Da læreren spørger eleven ind til, hvorfor eleven tror at politiet ville have den opfattelse af elevens tøj, trækker eleven på skuldrene og fortæller, at det ved han ikke.

Vi ser her et eksempel på intersektionalitet, hvor elevens og politiets plads i samfundet gennemskæres. I kulturmødet mellem dem er der en ulighed i magtbalancen og dette går ind og påvirker elevens syn på grunden til deres møde.

Eleven anvender i første omgang sine *holdninger*, idet han har en fordom om, at politiet bevidst går efter unge som ham der er ikklædt en bestemt type tøj. Han argumenterer for, at han blev stoppet på grund af hans anden etniske baggrund og tøj og dermed affejer ideen om, at politiet havde en legitim grund til at stoppe ham. Eleven vurderer, at den magt som politiet har, udnyttes på baggrund af det strukturelt diskriminerende fokuspunkt der omhandler, at politiet har en forventning til hans adfærd, baseret på hans etnicitet og beklædning. Hans *holdning* kan derfor være skadelig for hans interkulturelle kompetence, da den farver hans dømmekraft og påvirker hvordan han møder politiet med mistro, baseret på en forventning til denne type diskrimination. Da han referer til det som en ubehagelig oplevelse, kan vi gå ud fra at kulturmødet ikke er gået godt. Vi kan også gå ud fra, at hvis eleven ikke får ændret sin stereotypisering af politiet, vil hans fremtidige møder med politiet have den samme negative oplevelsesværdi. Elevens *holdning* viser os, at eleven ikke er villig til at ændre hans opfattelse af politiet eller er åben over for at forkaste sin forestilling om dem. Eleven har her brug for *viden*, specifikt omhandlende hvilken effekt hans syn på politiet har for interaktionen. Hvis eleven får dette og dernæst bruger denne nye viden i en ny interaktion vil han dermed også få arbejdet på hans *færdigheder i opdagelse og interaktion*, da der er en sandsynlighed for at eleven vil opdage at få en bedre forståelse for politiets baggrund for at stoppe unge som ham.

Det er derudover også vigtigt at se på, at eleven udtrykker manglende viden omkring hvorfor politiet ville have den opfattelse af elevens tøj. Dette viser os, at eleven forveksler sin påtaget viden om politiets opfattelse med sine fordomme om politiet.

Det er ikke vores intention at få elevens vurdering af politiet til at fremstå stereotypiseret, men vi ønsker blot at pointere vigtigheden af, at forholde sig kritisk siden dette er et overordnet mål når man taler om interkulturel kompetence og er samtidigt et af Byrams fem delkompetencer. Udover dette, er *viden og holdninger* begge en vigtig forudsætning for at kunne udvikle *kritisk kulturel bevidsthed*. Undersøgelser har vist, at politiet standser flere med anden etnisk baggrund end danske, og at dette er et problem. Elevens mistro til politiet er derfor ikke ubegrundede. Dette ville have været et oplagt emne for læreren at undervise i; særdeles for at styrke elevernes *kritiske kulturelle bevidsthed*, men også for at understrege vigtigheden af, at ikke alle af denne gruppe (politiet) deler samme forståelse, og kulturmødet med dem lægger derfor op til arbejdet med *holdninger*.

Læreren gjorde et forsøg på at få eleven til at uddybe mere og få eleven til at reflektere over sit

kulturmøde med et mere kritisk blik, men da eleven tyede til kun at nikke og trække på skuldrene og kort sige *“det ved jeg ikke”*, valgte læreren at gå videre til den næste elev med hånden oppe. Vi ser dermed et eksempel på manglende interkulturel kompetence fra en elev og en lærer der ikke formår at gribe muligheden for at hjælpe udviklingen af den hos eleven. Det er dog et tankevækkende aspekt, i dialogen mellem lærer og elev, at eleven ikke ønsker at fortælle mere uddybende om situationen da læreren spørger ind til den. Det kan være en interessant overvejelse at have med, at eleven danner sammenligninger med politiet som autoritet og læreren som en autoritet, og dermed også har en vis mistro til læreren. Hvis eleven ikke har tillid til autoriteter, baseret på tidligere erfaringer med strukturel diskrimination, er det derfor vigtigt for læreren at være opmærksom på, at deres ståsted som underviser også spiller en vis rolle, når det kommer til at undervise elever der deler samme type oplevelser som denne elev.

5.2 Må man gerne sige perker og neger?

I anden del af undervisningen, hvor eleverne arbejdede med sprogbrug og fordomme, skulle eleverne se en video om Donald Trumps bemærkninger om indvandrere fra Mexico og dernæst om en etnisk dansk politiker, som forbeholdt sig retten til at bruge ord som *“perker”* og *“neger”*. Dette startede en dialog på klassen hvor der blev debatteret, hvorvidt det var okay at bruge disse ord, i hvilken kontekst det var okay og hvilken effekt politikerens havde på den danske befolkning ved at bruge ordene i medierne.

Aktiviteten lagde op til Byrams delkompetence *færdigheder i at fortolke og relatere* og mange af eleverne udviste tegn på kompetencen gennem deres udtalelser.

Læreren initierer en dialog ved at spørge klassen som en helhed om man gerne må bruge ordet *“perker”* og hvornår det er okay. To etnisk danske elever er mest aktive her; elev A1 og elev A2. Elev A1 starter ud med at sige; *“kun når man har fået lov”*, hvorefter elev A2 supplerer med *“jeg har en ven der har sagt at jeg gerne må sige det til ham. Men det betyder ikke at jeg bare kan sige det til fremmede på gaden.”* Elev A1 uddyber derefter sin første udtalelse ved at sige at *“Man skal kun bruge ordet når man er sammen med folk man har fået lov af.”* Eleverne udtrykker begge implicit at det altså ikke er okay at bruge ordene som etnisk dansker medmindre man har fået lov fra folk der kommer fra den specifikke kultur som normalt ville bruge ordene.

Dette stemmer overens med Iben Jensens beskrivelse af interkulturel kompetence, hvor det kræver at kunne begå sig respektfuldt i et flerkulturelt samfund og samtidig kende og forstå sin egen position i det samtidigt. Begge elever forstår at det er respektløst at bruge ordene, men forbeholder stadig retten til at bruge det i visse sammenhænge og argumenterer for, at det er baseret på den sociale

kontekst (om man har fået lov) og at den der har givet lov skal være til stede i den sociale sammenhæng.

Eleverne ved godt at det er et kontroversielt ord, men ved de hvorfor det er kontroversielt? Ved de hvilken historie der ligger bag? Her ser vi vigtigheden af Byrams delkompetence *viden*, hvor det er relevant for eleverne at kende til de omstændigheder der har gjort, at ordene er blevet kontroversielle, og hvorfor det er kontroversielt, når etnisk hvide danskere bruger dem.

Elev A1 og A2 udviser begge tegn på delkompetencen *holdninger*, idet de implicit er parate til ikke at bruge ordet, hvis de ikke har "fået lov". Men uden den relevante viden om ordet, forstår eleverne dermed ikke betydningen og vægten i deres interaktioner og forstår dermed heller ikke konsekvensen. Det er ikke op til os at sige, om det er rigtigt eller forkert at bruge ordene når en verbal accept er blevet givet af folk med anden etnisk baggrund til etnisk hvide danskere. Men hvis vi ser på ordene med et interkulturelt aspekt, ved vi, gennem eksempelvis samfundsdebatter, at kulturen har rykket sig de seneste par årtier, og det derfor ikke er socialt acceptabelt mere at bruge ordene, da en majoritet af modtagerkulturen ser dem som nedladende og krænkende. Dette fortæller os to ting; at kultur er dynamisk og rykker sig, og at der er et behov for interkulturel kompetence for at agere i et flerkulturelt samfund. Her er det blevet mere relevant at være påpasselig med fraser, vendinger og ord og bevæge sig fra den etnocentriske til den etnorelativistiske fase, således man kan agere i kulturmøder på diplomatisk vis.

Det er dog relevant i forhold til, at ikke alle har den samme holdning til ordene og dette ser vi i den næste del af dialogen, hvor en elev (Elev B) med anden etnisk baggrund bliver synligt irriteret over sine klassekammeraters holdninger og italesætter en ny problematik.

Elev B: "Hvad så hvis man får N-word pas, er det så okay at man render rundt og siger det?"

Elev A1: "Hvis man får N-word pas, skal man kun sige det overfor den person der har givet lov."

Diskussionen om brugen af ordet "perker" er mest relevant for det danske samfund, men her bringer eleven et mere globalt relevant emne op. Elev B refererer implicit i eksemplet til, at hun selv mener, at det ikke er i orden at bruge ordet og udtrykker at "the N-word" er værre at bruge end "perker". Her fastholder Elev A1 sin tidligere holdning, at under visse omstændigheder må man gerne, og gør derfor klart, at graden af hvor slemt ordet er, ikke er relevant for dem. Dette argument kan ses i forhold til Bennetts model hvor eleven forbliver i et etnocentrisk perspektiv da de *forsvarer* deres ret til at bruge ordet. Vi kan derfor argumentere, at uden den nødvendige *viden* for, hvorfor "the N-word" ikke skal bruges, kan eleven derfor ikke rykke sig over i den etnorelativistiske fase.

Det tager en drejning da elev C kommer ind i dialogen. Indtil dette tidspunkt har han forholdt sig stille og ikke-deltagende.

Elev C: "Nej, jeg synes bare man skal lade helt være med at sige de ord. Hvis man ikke kommer fra den kultur eller gruppe, skal man ikke bruge det ord."

Vi kan ikke være sikre på om eleven hele tiden har haft denne holdning, eller om elevens holdning har været påvirket af, at se sin klassekammerat reagerer stærkt på dialogen som finder sted i klasselokalet. Det er dog en tankevækkende hændelse at han først vælger at tilkendegive sin holdning efter hun har udtalt sig. Og hvis det netop er på baggrund af elev B's udtalelse, kan vi argumentere for, at elev C rykker sig på flere barometre inden for teorierne for interkulturel kompetence og at dette foregår gennem dialogen.

For det første kan man argumentere for, at elev C reflekterer over elev B's udtalelser, og dermed bliver klar over, at det ikke er alle med anden etnisk baggrund der synes det er i orden at bruge ordene, også selvom man har fået lov. Her ser vi dermed delkompetencen *holdninger* komme i spil, hvorpå elev C er åben og udviser forståelse for sin klassekammerats holdning ved at høre hendes perspektiv og derigennem er parat til at forkaste sin egen forestilling og dermed udvikle sin forståelse. Dette ville også være et argument for, at elev C har rykket sig til den etnorelativistiske fase; *tilpasning*, hvor han tilpasser og ændrer på eventuelle hverdagshandlinger for at være respektfuld over for den andens kultur. Ved at elev B udtaler sig, giver det elev C en *viden*, som han udnytter gennem *færdigheden i at fortolke og relatere*. Elev B udviser en problematik som kunne opstå mellem den danske etniske befolkning og den anden etniske befolkning og det kulturmøde der opstår, når de mødes. Dermed når elev C frem til, at man ikke skal bruge ord som "perker", "neger" og "the N-word", da dette både er for at forebygge eventuelle konflikter, men også for at kunne møde hinanden på en respektfuld måde.

Det kan ikke påvises hvorvidt nogen af eleverne har udvist tegn på delkompetencen *kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse*, men elev B's spørgsmål til sine klassekammerater er et godt bud på, hvad der kunne sætte refleksioner i gang hos dem, da emnet nu bliver mere relevant for dem i form af, at de kan se, at deres klassekammerat bliver påvirket af det negativt.

Eksemplet her er interessant, fordi dialogen i klasserummet giver nogle oplagte muligheder for, at udvikle den interkulturelle kompetence, netop fordi der i denne klasse var en god fordeling af elever med forskellige sociokulturelle- og etniske baggrunde. Det var en givende dialog at have i en klasse som den vi observerede, men selv hvis man underviser i en klasse med en overvældende majoritet af etnisk hvide elever er dette ikke ensbetydende med, at man ikke kan udvikle den interkulturelle

kompetence. Som Iben Jensen påpeger, så er kultur mange ting, og det hænger ikke nødvendigvis kun sammen med, hvorvidt man har elever der har en anden etnisk baggrund. Her kan sociokulturelle forskelle komme ind og spille en rolle i undervisningen, som kan udnyttes.

5.2.1 Delkonklusion

På baggrund af ovenstående analyse har vi fundet frem til nogle af de aspekter der er relevante at have med i undervisningen, når der er fokus på at udvikle elevernes interkulturelle kompetence. I undervisningen er det relevant at give eleverne mulighed for, at tænke og reflektere over deres egne oplevelser med kulturmøder, fordi eleverne først skal gøres bevidste om deres eget syn på andre kulturer før de kan forholde sig til det. Det er mere håndgribeligt for eleverne at forstå vigtigheden i at udvikle denne kompetence, når de kan koble det på eksempler fra deres hverdag og egne oplevelser. Elevernes personlige oplevelser giver dem derfor en god læringsforudsætning for undervisning i interkulturel kompetence, men de skal være bevidste om den - derfor skal læreren kunne hjælpe eleverne med at perspektivere deres oplevelser til undervisningens materiale.

Vi har også fundet frem til, at elever ikke kan rykke sig uden den nødvendige *viden og kritisk stillingtagen*. Hvis der opstår en situation, hvor elever har en forestilling som de ikke er villige til at forkaste, så giver det læreren en mulighed for, at tage emnet op ved at undervise i *viden*, og skabe aktiviteter, som kan få eleverne til at reflektere, eksempelvis ved at inkludere andre perspektiver til emnet i undervisningen.

Gennem analysen har vi også fundet ud af, at elevernes udtalelser bærer præg af det beskrivende kulturbegreb. Derudover, kan vi se gennem analysen, at dialog er vigtigt og at interkulturel kompetence kan udvikles gennem dialog i plenum. Men det er dog relevant at nævne, at eleverne skal føle sig trygge nok til at indgå i dialog omkring emner der godt kan være kontroversielle. Her skal læreren være bevidst om magtbalancen mellem dem og eleverne, og hvordan dette kan påvirke elevernes svar og drøftelser.

For lærerens vedkommende er det vigtigt at være bevidst om elevernes kulturelle ståsted, og dette får læreren ved at indgå i dialog med dem og høre deres holdninger og oplevelser. Det kan dog være svært for læreren at gribe alle muligheder for at hjælpe elevernes udvikling af kompetencen, da en dialog i plenum ofte bringer mange emner på banen, og det kan være svært for læreren at have tid nok til at gå i dybden med dem alle.

5.3 Analyse af interviews

Vi vil i dette afsnit analysere vores bearbejdelse af vores interview, samt supplere med spørgeskemaundersøgelsen, som blev sendt ud blandt engelsklærere. Dette bruges til at analysere vores problemstillings anden del. Som indledningsvis beskrevet, har vi en hypotese om, at engelskfaget i praksis ikke har det store fokus på interkulturel kompetence, men derimod har et større fokus på sprogtilegnelse og skriftlighed.

Vi har udvalgt specifikke parametre at måle efter, for at vi kunne belyse den manglende opfattelse af begrebet interkulturel kompetence. Vi har derfor udvalgt specifikke spørgsmål som skulle være med til at sætte læreren i et reflekterende hjørne over sine egne tanker om hvad de mener giver eleverne interkulturelle kompetencer. Begge interviews er anonyme og vil her blive refereret til som M (Indskoling og udskoling) og L (Indskoling og Melletrin).

5.3.1 Lærernes fokuspunkter af engelskfaget i egen praksis

Da vi interviewer begge lærere, gør vi opmærksomme på at vores hovedfokus er på interkulturel kompetence. Her kan vi se at både M og L udtaler at kulturen kommer først efter "*Fundamentalt sprog*". Argumentet for dette lyder, at man ikke kan forstå kulturundervisning, hvis man ikke har sproget først. Vi kan antage, at både M og L har et udgangspunkt for, at når man opererer inden for fremmedsprogsundervisning, skal sproget og sprogtilegnelsen komme først. Begge lærere udtaler at sproget har en klar prioritering for begge. De forsvarer deres udtalelser med, at man ikke kan arbejde med kulturelle emner hvis man ikke kan sproget. Ifølge Risager og Svarstad er en lærers opgave, at være bevidst om hvad der menes når vi snakker om kulturel bevidsthed. Dette er både vigtigt for, at vores elever kan opnå interkulturel kompetence, men også så vi ikke kun begiver os ud i en mononational tilgang og syn på verden (Risager & Svarstad, 2020 s. 99). I interviewene kan vi argumentere for, at begge lærere har deres fokus på kun videns- og sprogtilegnelse.

Vi stiller bl. a. spørgsmålet; "*Hvilke aspekter af engelskundervisningen er vigtigt at arbejde med?*", hvor L meget tydeligt svarer "*Mundtlighed, mundtlighed, mundtlighed*". Når L svarer således, kan dette tydeliggøre vores hypotese om, at lærernes fokus er primært på det sproglige område af engelskfaget og ikke fordeler sig ligeligt over alle tre kompetenceområder. Ligeledes giver vi også M det samme spørgsmål, hvoraf svaret bliver "*Dybest set er det vigtigste i engelsk jo at tale engelsk*". Begge svar har en meget beskrivende tendens til at vi ikke kommer ud over det sproglige aspekt af undervisningen. Ligeledes, kan vi derfor argumentere for, at begge lærere ikke har en fyldestgørende forståelse for formålet med engelskundervisningen. Her refererer vi til at man

i formålsparagraffen beskriver vigtigheden af, at elever skal dannes i både sprog og kultur, for at fremme deres udvikling til at træde ind i et globalt samfund (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b). Her kan vi også supplere med PISAs undersøgelse, som beskriver vigtigheden af *“global mindedness”*, hvor af at vores undervisning skal bære præg af, at vi skal hjælpe vores elever med at fremme alsidig udvikling gennem sprog og kultur og dermed også give muligheder for vores elever at forstå globale sammensætninger.

Vi anvendte samme spørgsmål i vores spørgeskema, for at få en alsidig og større palette at arbejde med. Vi kan også her se mange af de samme svar komme igen. Eksempelvis finder vi dette udsagn repetitivt; *“ eleverne lærer om kulturen i engelsktalende lande. Jeg finder emnet meget vigtigt. Næsten på niveau med sprogtilegnelse”*.

Denne udtalelse giver et blik på, at lærerne ikke bruger den kulturelle del af formålet for engelskfaget. Dette ikke er tænkt ind i engelskfagets undervisning automatisk. Vi kan derfor også antage, at vi ikke kommer videre end til at kunne landet på baggrund af faktuelle oplysninger og ikke bearbejde interkulturelle emner som kunne være med til at danne vores elever til den globale verden.

Derfor vil vi også kunne mene, gennem Bennets model, at vi bagatelliserer de forskelle vi ser gennem forskellige kulturer og hvordan vi kan interagere med dem på vidende vis. Vi kan derfor argumentere for, at hvis man som lærer ikke mener interkulturel kompetence skal stå på lige fod med sprogtilegnelse og skriftlighed, så får vi et uhensigtsmæssigt syn på vigtigheden af dette. Vi kan gennem PISAs rapport påvise vigtigheden af hvad lærerens attitude omkring undervisning af interkulturel kompetence kan gøre for eleverne. Dette kan betyde, at læreren kan påvirke sine elevers holdninger og viden ved ikke at berøre emner, som arbejder decideret med perspektiver af andre måder at se verden på.

5.4 Lærernes praktisering af kultur undervisning

Gennem vores bearbejdelse af de to interviews vil vi også gerne tage fat i Risager og Svarstads model *“The cycle model of intercultural competence”* (se bilag 2). Som tidligere redegjort, er modellen delt op i fire faser. *Bemærke, sammenligne, reflektere og interagere.*

Gennem vores interviews med M og L, har vi spurgt ind til deres måde at arbejde specifikt med kultur på. Ligeledes, vil Milton Bennets model omhandlende etnocentrisme og etnorelativisme også supplere analysen af de to interviews.

5.4.1 Fokuset er på fagbøger

Vi stillede begge lærere spørgsmålet: *“hvordan man som engelsklærer arbejder med kultur”*. L svarer således, at man skal have fat i lærebøgerne omkring de lande eleverne skal arbejde med. L kommer selv med eksemplet Australien og beskriver at eleverne i forløbet kommer ind på ordforrådet, musikken og så de faktuelle ting vi kan finde om Australien. Fra denne beskrivelse af en undervisning som menes at skulle give eleverne interkulturel kompetence og viden, kan vi tage fat i Risager og Svarstads udtalelse omhandlende transnationale aspekter. Som tidligere redegjort er en af de måder, man kan komme omkring et andet land, uden kun at have en mononational tilgang, bl.a. ved at sætte sig ind i landets musiske, subkulturelle og samfundsmæssig tænkning. I L's eksempel om forløbet Australien, kan man mene at det vil anskue den transnationale tilgang, hvis hun ligeledes tager det perspektiv at eleverne ville skulle sammenligne dem selv med Australien på samme parametre. Vi får desværre ikke svar på om eleverne ville skulle gøre dette med det specifikke emne om Australien, men da vi kommer på forløb omhandlende Storbritannien m.m. beskriver hun at det også er vigtigt at vi sætter os ned og ser på hvor forskellige vi er, og hvor mange ligheder vi har med en anden kultur. Hvis vi anser dette emne for at have transnationale aspekter, kan vi også forsøge at sætte det i en sammenkobling med Risager og Svarstads model, omkring hvor man kan komme rundt om interkulturel tænkning.

I de to første faser af modellen: *bemærke og sammenligne*, kommer vi ind på lærerens arbejde med at skulle udvælge emne og materiale, samt den forberedelse læreren skal gøre for, at det er håndgribeligt for eleverne at arbejde med. Vi mener at L bevæger sig i de to første faser af cyklus modellen, da hun udvælger håndgribeligt materiale til eleverne, som støtter elevernes tilegnelse af viden om dette land og dets kultur.

L udtaler at Youtube også kan bruges til, at give eleverne en visuel oplevelse af Australien. Vi mener dog, at L bevæger sig i, at eleverne ikke lærer kulturen at kende, men kun ender med at have opnået faktisk viden om landet Australien og ikke indsigt i australske menneskers liv og kultur. Dette argument kommer også igen da L beskriver, at man skal huske og sammenligne vores forskellige kulturer, kommer vi ikke dybere ned, end musik og skolesystem som eksempler.

Vi forsøger at stille spørgsmålet *“Hvordan kommer du så ind på selve kulturen”* Svarer L således *“Det gør fagbøgerne helt automatisk (.....) Kulturen ligger i bøgerne”*. Dette svar påviser den manglende kulturelle forståelse som lærere i dag mangler. Denne antagelse af, at kulturen ligger i bøgerne kan bevæge sig i et etnocentrisk perspektiv, set ud fra Milton Bennetts model da man kan argumentere for, at man ikke gør andet end at bagatellisere vigtigheden af andre landes underliggende kultur og mennesker. Derfor kommer vi ikke videre med,

at kunne interagere med andre kulturer, da vi ikke kommer gennem de to sidste faser af Risager og Svarstads model. De manglende faser *reflektere og interagere gør*, at vi samtidig ikke kommer ind og acceptere helt den måde verden tænker forskelligt på, da det ikke bliver bearbejdet videre i forløbet. Vi kan derfor mene, at eleverne ikke får udviklet interkulturel kompetence ved kun at kigge i fagbøger, Youtube og læse fakta.

Vores anden fokuspersion M mener også at den kulturelle indsigt er vigtig for eleverne at opnå. Vi stillede det samme spørgsmål omhandlende hvordan kulturundervisningen tog sig ud i hendes forløb. Igen kommer vi ind på emnet omkring Australien, hvor M mener at man skal lægge en stor tid i sin forberedelse af landet som skal undervises i. Eksempler som undervisningsbøger, filmklip og Google går igen ligesom tidligere ved beskrivelsen af L's måde at føre kulturundervisning på. M har dog også en tilgang som tager udgangspunkt i landets natur og det minoritoriske aspekt. Begrundelsen for dette er, "*...at, det er jo en stor del af deres land*". Her kan vi se, at der er en klar forskel på hvordan man behandler forskellige kulturer i undervisning. Her mener vi, at bevidstheden omkring minoriteters påvirkning af et land, læner sig op ad det formål vi som lærere har for engelskfaget. Igen kan vi også tage fat i Risager og Svarstads model, hvor vi her bevæger os i den tredje fase af cyklussen *reflektere*, hvilket omhandler elevernes refleksioner over et andet lands underliggende problematikker, som værende en del af noget større.

Det skal også pointeres, at vi ikke kommer længere ind i brugen af modellen og dette er det eneste eksempel hvorpå vi mener at M bevæger sig indenfor forståelsen for interkulturel kompetence. Videre i vores bearbejdelse af interviewet kan vi se at der rent faktisk set, slet ikke er en forståelse for hvad interkulturel kompetence er. Et eksempel på vores argument er, når vi forsøger at spørge om hvordan vi kan bearbejde større emner i undervisningen, såsom MeToo-bevægelsen, kommer M med det argument, at det kunne være et helt naturligt emne at tage op i udskolingen, men kan ikke se meningen i at vi også ville skulle snakke om Me Too i Danmark. M udtaler således "*Vi taler bare ikke om MeToo i Danmark for eksempel. Det ville ikke give mening i en engelskundervisning*".

Denne udtalelse taler for vores argument for, at der ikke er en forståelse for hvad interkulturel kompetence går ud på. Vi vil i næste afsnit komparativt vise, hvordan lærerne mener, at kulturen skal spille ind i engelskundervisningen.

5.4.2 Det skal være engelsktalende lande

Gennem vores bearbejdelse af begge interviews, samt spørgeskema, kan vi også se, at der er en underliggende antagelse for, at man skal tage udgangspunkt i engelsktalende lande, når man underviser i engelskfaget.

Vores to fokuspersoner har begge et udgangspunkt som hedder, at de prioriterer at det skal være engelsktalende lande der arbejdes med i undervisningen. M giver et modspørgsmål til os, som omhandler, om vi kunne arbejde med landet Slovenien i vores undervisning. Dertil svarer vi, at det mener vi godt at man kan, da engelsksproget stadig får en rolle i at fungere som lingua franca. M svarer således; *“Det kunne jeg overhovedet ikke forestille mig. Altså det synes jeg slet ikke ville være passende. For det er jo ikke engelsk kultur”*.

Dertil stiller vi spørgsmålet; *“Så du mener at sprogfaget skal hænge sammen med den kultur der bliver undervist i?”*

M svarer: *“Ja helt sikkert, Er det fordi i tænker at, hvis jeg nu arbejdede med ungekultur i slovenien, det kunne jeg jo godt gøre og så at det fælles sprog kunne være engelsk?”* .

I disse to citater kan vi bl.a. høre Iben Jensens argumenter ind for, hvorfor vi har behov for den interkulturelle viden og hvorfor det er nødvendig at have for at kunne begå os samlet i en verden. Videre i dette argument er der også en videre tænkning af Risager og Svarstads fremførsel af den globale ulighed, som man netop kan se i den afspejling af viden og prioritering vi har om andre lande. I M's udtalelser mener vi, at den globale ulighed kommer på spil, da hun ikke ser vigtigheden i, at eleverne også lærer om andre lande end de engelsktalende lande.

M udtaler i samme citat, at man jo godt ville kunne komme ind på det med at bruge sproget som kommunikativt redskab, men ikke videre ind i, at eleverne skal lære noget om den slovenske kultur. Vi kan derfor argumentere for, at M har en holdning om, at når Slovenien ikke har et modersmål der er engelsk, så kan man ikke bruge kulturen i undervisningen. Vi kan også anvende det mononationale begreb i denne sammenhæng, da M mener, at man ikke kan bevæge sig udover engelsktalende landes grænser. Hvis hun derimod en transnational tilgang til kultur undervisning, ville hendes holdning til brug af slovensk kultur være relevant i forhold til elevernes tilegnelse af interkulturel kompetence, da de ville kunne sammenligne sig selv med andre unge fra Slovenien.

Ligeledes har vi samme opfattelse fra vores anden fokuspersion L. L beskriver, at hun ikke ser nogen grund til at arbejde med andre lande og dermed også udelukker mulige perspektiver fra elevernes egne oplevelser eller egen kultur. Vi kan derfor argumentere for, at det kan problematisere undervisningen yderligere hvis man ikke tager sine egne elevers kulturelle baggrund i spil. Derfor vil

man ende med at bevæge sig mod en etnocentrisk tilgang til kulturundervisning, da eleverne ikke ville få mulighed for at skabe dialog om eget ståsted, egne oplevelser m.m.

Vi kan se begge lærere har argumenter for, at de engelsktalende lande skal vægtes højt, da sproget skal læres. Dette kan have et mulig afsæt i den måde begge lærere anser deres undervisning på. Som tidligere analyseret, kunne vi se, at lærerne havde et stort fokus på sprogtilegnelse og mente at kulturen kom automatisk med ind i undervisningen, når man havde skabt et fundament for sproget. Dog vil vi argumentere for, at der derfor er en manglende forståelse for hvad begrebet interkulturel kompetence betyder og vi får derfor ikke en fyldestgørende dialog omkring de kulturelle aspekter af undervisningen for læreren.

Vi valgte at stille spørgsmålet *“Hvad forstår du ved begrebet interkulturel kompetence”*, i vores spørgeskema. Et af svarene lyder således: *“At eleverne stifter bekendtskab med og har erfaringer med andre lande. Primært engelsktalende lande”*. Igen får vi et indblik i, at den globale ulighed spiller en stor rolle ubevidst i den måde vi mener, at vi skaber interkulturelle kompetencer for vores elever på. Rapporten fra PISA beskriver også at en lærer skal generelt passe på, at de ikke underviser i stereotyper og ikke giver eleverne lov til at komme dybt nok ned i selve kulturen. Derfor kan vores elever også være med til at give disse stereotypiske opfattelser videre og ikke udvikle mere på deres interkulturelle kompetencer, da fundamentet for forståelsen af verden er forsnævret ind til at det kun er det overfladiske vi har tillært os. I vores interview med begge lærere, kan vi se at der ikke kommer den store refleksion over, hvad man skal være opmærksom på i den kulturelle del af undervisningen, men bevæger sig hele tiden tilbage det overfladiske aspekt.

5.4.3 Dannelse i interkulturel kompetence og evaluering

Folkeskolens formål påpeger, at man som lærer har et ansvar for at danne vores elever inden for ligeværd, demokrati og åndsfrihed som en helt generel tænkning i vores skolesystem. Vores tidligere analyse af begge interviews har givet os et klart udtryk omkring manglende forståelse for, hvordan man arbejder med begrebet interkulturel kompetence og hvordan man som lærer er med til at danne vores elever inden for dette.

I vores spørgeskema har vi stillet spørgsmålet *“Hvad forstår du ved begrebet verdensborger?”*. Dette spørgsmål er stillet på baggrund fra Risager og Svarstads redegørelse af begrebet verdensborger i den pædagogiske dimension. Vi kan se at de svar som kommer tilbage er meget varierende i deres måde at forstå begrebet på.

Svar som *“Vi er alle borgere i en globaliseret verden.”* og *“En der både er national borger og borger i verdenen. En dobbelthed”* viser, at der ikke er den store pædagogiske indgangsvinkel til dette begreb,

men det lægger op til den samfundsmæssige dimension, som spiller på menneskets rolle i verden. Vi kan ikke få yderligere informationer fra disse personer bag svarene, men vi kan bruge disse svar til at se det store billede som bliver til, at den pædagogiske vinkel kommer til at mangle, når vi ikke har et fokus, som giver os mulighed for at se begrebet verdensborger i et udviklende perspektiv.

Vi forsøgte at have få forskellige svar omhandlende hvordan man evaluerer på om eleverne har udviklet interkulturel kompetence. Til dette har vi ikke fået et tydeligt svar, som gør at man ville kunne se en udvikling hos den enkelte elev. Derimod kan vi se, at de fleste lærere ikke vælger at se specifikt på, om eleverne har udviklet deres kompetencer og hvis det er, så er det gennem mundtlig snak på klassen bl. a. får vi disse svar: *"I vores samtaler"* og *"Det gør jeg ikke på en bestemt måde. Jeg mærker det på eleverne. Erfaring, tror jeg den slags hedder."* Vi kan få et billede af, at lærerne ikke kommer nok ned i dybden med den enkelte elevs udvikling af den interkulturelle kompetence og dermed kan vi argumentere for at lærerne heller ikke får mulighed for at udvikle deres egne perspektiver på hvordan man arbejder specifikt med interkulturel kompetence. Derfor kan vi også argumentere for, at vi aldrig ville nå til den fjerde fase af Risagers og Svarstads model, hvis ikke der er mulighed og prioritering i, at evaluere sin egen undervisning.

5.4.4 Delkonklusion

Gennem vores analyse af begge interviews kan vi se at der er en klar holdning til at sproget skal vægtes højest. Vi kan også analysere os frem til at man ikke kun kan arbejde med det sproglige aspekt og dermed forvente at interkulturel kompetence kommer automatisk hos eleverne. Begge læreres udtalelser mener vi giver et billede af, at man ikke har den indsigt i, hvordan man integrerer den interkulturelle læring i ens almene undervisning. Vores kvantitative spørgeskema har også tegnet et billede af mangel på forståelsen af det interkulturelle perspektiv. Lærernes måde at anse engelskundervisningen på har en afgørende faktor for hvad eleverne får lært af kulturelle emner og hvor dybt vi kommer ned og arbejde hen mod de globale kompetencer. Dette mener vi er afgørende for vores elever inden de skal videre ud i den globale verden.

6. Diskussion

I vores analyse kunne vi se, at begge lærere fra de kvalitative interviews udviste en mangelfuld forståelse af begrebet interkulturel kompetence. Dette fik os til at stille spørgsmålstegn ved, hvad der ligger til grund for deres manglende fokus på begrebet i deres undervisning.

I dette afsnit vil vi derfor diskutere hvorvidt det kan have en betydning for lærerens undervisning, hvordan læreren forstår begrebet. Dette vil vi gøre med baggrund i Karen Risagers og Iben Jensens forklaring af begrebet, og stille disse redegørelser op mod Folkeskoleloven og de Fælles Mål, for at diskutere om der er belæg for, at skulle have en korrekt forståelse af begrebet for at kunne undervise optimalt i det.

I Folkeskoleloven står der, i Kapitel 1 om folkeskolens formål, at:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a)

Indledningsvist starter folkeskolens formålsparagraf ud med, at tydeliggøre vigtigheden i, at eleven skal have "*forståelse for andre lande og kulturer*". Dette er både Risager og Jensen enige i, da de begge ser dette som en del af den interkulturelle kompetence.

Dog er formålsparagraffens formulering abstrakt formuleret og kan tolkes på flere forskellige måder. Et af Karen Risagers kritikpunkter, når der tales om interkulturel læring, er, at lærere ofte har en national tilgang til deres undervisning, og dette kan understøttes af formålsparagraffens vage beskrivelse. Dette stemmer overens med Iben Jensens udarbejdelse af det komplekse kulturbegreb, hvor kultur skal forstås med et praksisteoretisk perspektiv. I dette ser vi også en mere transnational tilgang, hvorpå man ikke kun er en del af én kultur baseret på eksempelvis sin nationalitet. Hvis læreren dermed ikke har en transnational tilgang til deres undervisning og har det praksisteoretiske perspektiv i baghovedet, kan undervisningen nemt blive påvirket af dette.

Formålsparagraffen giver heller ikke læreren en mere konkret idé om, hvordan de skal omsætte denne forståelse for andre lande og kulturer til læring – dette er op til læreren selv. Derfor er det umådeligt relevant at se på, hvorvidt læreren har et fokus på interkulturel læring og hvordan læreren selv *forstår* relevansen bag udviklingen af interkulturel kompetence.

Det skal dog pointeres, at Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside EMU giver lærere et eksempel på, hvordan de kan arbejde med emnet kultur og samfund. Forløbet henvender sig til mellemtrin/udskoling hvor elever skal arbejde med forskelle og ligheder mellem Danmark og et engelsktalende land. Under første fase ud af fire, skal eleverne brainstorme om, "*hvilke emner de kan*

sammenligne, eksempelvis landenes størrelse, sprog, gennemsnitlig levealder med mere." (Lagermann, u.å.) I anden fase skal de dernæst undersøge det valgte land, og igen bliver der opfordret til, at *"sammenligne de to landes størrelse og få faktuelle oplysninger om leveforhold."* (ibid.). De sidste faser omhandler, at lave præsentationen og dernæst præsentere for klassen. I dette eksempel på et forløb bliver der lagt op til en national tilgang, hvor fokuset ligger på faktuelle informationer. Hvis vi ser på forløbet med Risager og Svarstads cyklusmodel, bliver der kun arbejdet med de første to faser, *bemærke* og *sammenligne*. Og hvis vi dernæst inkluderer Byrams fem delkompetencer, kan forløbet godt lægge op til arbejdet med kompetencen *viden*, selvom denne viden er afgrænset til faktuelle oplysninger om landet. Forløbet formår ikke at lægge op til arbejdet med de fire andre delkompetencer. Forløbet giver ikke mulighed for at reflektere og forholde sig kritisk, og det kan diskuteres, hvorvidt det giver elever et bedre fundament for at kunne indgå i et fremtidigt kulturmøde med en fra det land de undersøger. Og det skal samtidig pointeres, at dette forløb kun er ment til at give inspiration til lærere, og at det kan redidaktiseres – men det kan også siges, at forløbet er med til at understøtte læreres mangelfulde forståelse af interkulturel kompetence, og hvad begrebet fuldt ud indebærer, især når eksemplet læner sig op ad det beskrivende kulturbegreb, en national tilgang og uden at indeholde kritisk stillingtagen eller give mulighed for refleksion og dialog. Der mangler altså fundamentale elementer for, at forløbet kan nærme sig et fyldestgørende arbejde med interkulturel kompetence.

Ser vi på fagformålet for engelsk, starter teksten ud med at understøtte nødvendigheden af, at elever udvikler interkulturelle kompetencer, og at dette er et mål for engelskundervisningen. Mere uddybende kan det læses i Stk. 3. at; *"Eleverne skal arbejde med emner der belyser, hvordan mennesker tænker og lever i den engelsksprogede verden, så de bliver fortrolige med egen kultur i samspil med andre kulturer. Herigennem får eleverne mulighed for at udvikle deres forståelse for mennesker med forskellig kulturel baggrund og kan forberede sig til et liv i et globalt samfund."* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b)

Ifølge Karen Risager og Iben Jensen handler interkulturel kompetence lige vel om, at forstå sit eget ståsted for at kunne forstå andres. Der kan derfor argumenteres for, at forståelse af sig selv og andre går hånd i hånd, og dette kan understøtte beskrivelsen *"(...) så de bliver fortrolige med egen kultur i samspil med andre kulturer."* Men hvis læreren ikke ser relevansen i, at eleverne arbejder med deres eget ståsted som individer, så kan teksten fortolkes til at betyde, at eleverne kun skal lære om deres nationalkultur og hvordan denne kan sammenlignes med andre nationalkulturer. Og dette er, ifølge Risager, problematisk.

Med baggrund i dette, kan man argumentere for, at folkeskolens formålsparagraf og Fælles Mål understøtter arbejdet med interkulturel kompetence, men i et begrænset omfang. Siden beskrivelserne er vage og abstrakte, er det derfor op til den enkelte lærer at fortolke sig frem til, hvornår de har gennemført deres undervisning på en fyldestgørende måde i hht. formålsparagraffen og Fælles Mål. Det er derfor vigtigt at sikre sig som lærer, at man har en fyldestgørende forståelse af begrebet og hvad det omfatter, således at ens undervisning dermed ikke bliver mangelfuld. Her er det vigtigt, at lærere bevæger sig ud over det beskrivende kulturbegreb og den nationale tilgang, men derimod underviser ud fra forståelsen af, at kultur er af en dynamisk størrelse, som kan bevæge sig ud over de nationale grænser, og samtidigt er noget der konstant er i udvikling. Når man underviser i kultur, er det derfor vigtigt ikke kun at fokusere på eksempelvis afgrænsede, faktuelle oplysninger om nationalkultur, men derimod gå i dybden og se på, hvordan kultur opstår og skabes, og hvordan dette kan foregå på et transnationalt plan.

7. Konklusion

I dette afsnit vil vi forsøge at besvare vores problemformulering:

Hvordan kan elever udvikle interkulturel kompetence gennem engelskundervisningen, og hvilken betydning har lærerens opfattelse af interkulturel kompetence på elevernes tilegnelse af interkulturel kompetence?

Folkeskolens formålsparagraf og Fælles Mål for engelskfaget forpligter engelsklærere til at have et fokus på elevers udvikling af interkulturel kompetence. Men det er selv op til den enkelte lærer, at fortolke på, hvorledes der bliver arbejdet med dette.

På baggrund af vores undersøgelse kan vi konkludere, at de to engelsklærere, som vi interviewede, og majoriteten af de lærere, der besvarede spørgeskemaet, havde en mangelfuld forståelse af begrebet. Derudover belyste vores undersøgelse også, at andre landes kulturer blev nedprioriteret til fordel for engelsktalende lande samt at engelsklæreres fokus oftest ligger på sprogtilegnelse i deres undervisning. Gennem vores analyse fandt vi frem til, at arbejdet med sprogtilegnelse ikke automatisk kan frembringe et arbejde med interkulturel kompetence hos eleverne.

Undersøgelsen viser desuden, at elevers arbejde med, og udvikling af, interkulturel kompetence kommer effektivt i spil gennem dialog - dog skal læreren være bevidst om sin position som autoritet, da magtbalancen mellem lærer og elev kan have indflydelse på, hvorvidt elever er villige til at dele deres tanker og holdninger, og dermed have muligheden for at reflektere og forholde sig kritisk gennem dialogen. Derudover gør det arbejdet med interkulturel kompetence mere håndgribeligt for

eleverne, hvis de har mulighed for at perspektivere emner til eksempler fra deres egen hverdag og oplevelser. Vi nåede også frem til, at arbejdet med Byrams delkompetencer i undervisningen er centralt for elevernes udvikling af deres interkulturelle kompetence, og at delkompetencerne hænger sammen; de understøtter alle hinanden. Hvis det opleves, at en elev ikke endnu besidder en af delkompetencerne, kan undervisning, med fokus på de andre delkompetencer, give mulighed for at ansøre en mulig udvikling af den manglende delkompetence.

Udover dette kunne vi analysere os frem til, at eleverne udviser en forståelse for det beskrivende kulturbegreb. Da de lærere vi interviewede beskrev et fokus på en national tilgang i stedet for en transnational, kan dette stemme overens med, at eleverne ikke får mulighed for at udvikle en forståelse for, at kultur er dynamisk. Det er derfor yderst relevant, at lærere først arbejder og reflekterer over sin egen interkulturelle kompetence og sikrer sig, at de er godt klædt på til at arbejde med det i deres undervisning på en fyldestgørende måde.

8. Handletiltag

På baggrund af vores projekt vil vi gerne bidrage til at blive ved med at udvikle vores horisont for engelskundervisningens præg på eleverne, med et fokus på lærerens tilgang til arbejdet med kulturelle emner.

Vores empiriske indsamling har givet os en forståelse for, at engelsklærere har brug for klare og håndgribelige rammer i forhold til didaktisk planlægning og udførelse af undervisningen i interkulturel kompetence. Vi kan se på baggrund af vores empiriske indsamling, at lærerne også selv har diverse holdninger til brugen af interkulturel kompetence. Vi kan fremhæve disse svar fra vores spørgeskema: *"I stand til at bevæge sig i andre kulturer -[...]."* og *"Historisk og national forståelse samt forståelse og respekt for forskellige kulturer"*. Vi mener, at der er et klart signal, som omhandler brugen af interkulturel kompetence i undervisningen og dermed mener vi også, at for at det er muligt at bevæge sig væk fra den klassiske mononationale undervisning, skal man som lærer også søge en større indsigt og viden omhandlende deres egen kulturforståelse.

Vores analyse af Karen Risagers og Lone Svarstads cyklusmodel giver os et overblik over, hvordan man kan tilgå et forløb som lærer. Cyklusmodellen går lavpraktisk til værks. Den opdeler undervisningen med hensigt på de forskellige faser der skal til for at kunne bevæge sig gennem kulturel undervisning. Men for at kunne arbejde med denne model, er det nødvendigt for lærerne, at de først har en fyldestgørende forståelse af begrebet interkulturel kompetence og hvad det indeholder. På grund af dette, mener vi noget er nødt til at gå forud for arbejdet med Risager og Svarstads model.

Vi har gennem vores opgave også analyseret os frem til læreres manglende viden på det kulturelle aspekt af kulturundervisningen. Vi vil derfor argumentere for, at man som lærer skal blive ved med at søge viden omhandlede undervisning, som har et kulturelt perspektiv. Vi kan antage, at lærernes manglende viden på interkulturel kompetence, kan være prioriteringen af sprogtilegnelsen.

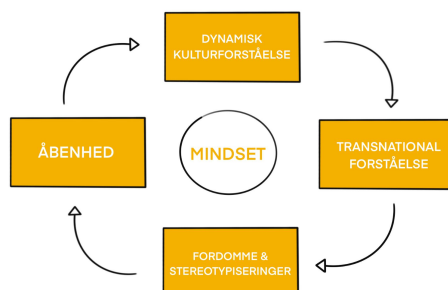
Sprogtilegnelsen kan måles efter parametre og det samme kan skriftligheden. Derfor kan det være svært at måle elevernes egen interkulturelle kompetence, da vi arbejder med elevernes egen tænkning og holdninger. Det kan derfor være nødvendigt for læreren at stræbe efter videreuddannelse, som er målrettet efter interkulturel kompetence og dermed også udvikle sin egen forståelse af begrebet, samt på sigt få mulighed for at få bedre muligheder for at observere interkulturel kompetence blandt elever.

9. Efterfølgende arbejde

På baggrund af vores handletiltag, valgte vi at fokusere på lærerens efteruddannelse og derfor har vi valgt, at skabe en model som arbejdede med lærernes mindset. Vi skal, som lærere, huske at reflektere over vores egen forståelse af det vi arbejder med. Vi skal forholde hos nysgerrige og åbne over muligheden for, at vi altid kan forbedre os selv og videreudanne os. Med dette begreb menes der, at vi, gennem vores refleksioner, også udvikler og danner os - ikke kun som lærere, men som mennesker. Ved at gøre brug af den teori vi har arbejdet med i opgaven, designede vi derfor fire fokuspunkter som vi mener er mest relevante i forhold til lærerens refleksionsarbejde. Disse vil blive uddybet i nedenstående

LIR-MODELLEN

LÆRERENS INTERKULTURELLE REFLEKSIONER



UDARBEJDET AF CHARLOTTE S. JENSEN OG EMILIE B. NYLANDER

Dynamisk kulturforståelse

Det første punkt tager udgangspunkt i Iben Jensens teori omhandlende det statiske og det dynamiske kulturbegreb. Læreren skal her blive klar over forskellen på de to forståelser. Derefter skal læreren selv reflektere over, hvor man ser sig selv i sin egen forståelse af, hvad en kultur er og hvordan man selv har interageret med folk fra andre kulturer. Denne fase skal være med til at få dybere indsigt i ens egen opfattelse af kulturbegrebet således at man ikke underviser ud fra kun et beskrivende kulturbegreb, men også lærer eleverne at kultur er konstant i forandring og kommer til udtryk gennem handlinger.

Vi kan fremføre et eksempel hvor læreren ikke kun kan undervise om aboriginals gennem en lærebog der fremstiller dem som en gruppe der lever primitivt. Her skal der gøres opmærksom på at mange aboriginere i dag lever i storbyerne som en del af det "civiliserede samfund".

Transnational forståelse

I denne fase, vil vi gerne have læreren til at tænke over hvilke sammenligninger, man selv har gjort sig med andre kulturer og om man kan afspejle sig i en anden kultur. Det er her vi har taget inspiration fra Risager og Svarstad, som kommer med et bud på hvordan man også kan arbejde med kultur i et transnationalt aspekt.

Vores håb i denne fase er, at læreren skal begynde at tænke transnationalt. Hvis læreren eksempelvis elsker en vis form for musik, så ville man her skulle blive klar over hvor den musik stammer fra og hvilken historik, subkultur, betydning, det har for den enkelte lærer. Eksempelvis kan læreren - i stedet for at arbejde i undervisningen med et syn på "dansk kultur" eller "tysk kultur" som er afgrænset til nationen - formidle til eleverne, at danskere eksempelvis også har kulturelle ting til fælles med andre befolkningsgrupper. Kultur er ikke kun af national størrelse.

Stereotypisering og fordomme

I denne fase, har vi taget udgangspunkt i bl.a. Milton Bennets teori omkring etnocentrisme og etnorelativisme. Læreren skal her finde frem til egne fordomme og stereotyper og blive klar over hvilke fordomme man selv har.

Vores håb med denne fase er, at læreren bliver klar over at man skal passe på med at projicere sine egne holdninger og fordomme ud til sine elever, da dette kan farve elevernes egne holdninger og dermed ikke opnår egne subjektive holdninger gennem nuanceret undervisning. Vi mener at denne fase også kan være svær for nogle, da det også handler om at kunne anerkende at man allerede har fordomme om bestemte emner/mennesker etc og samtidig stå ved de holdninger eller være klar til at bevæge sig væk fra disse.

Åbenhed

Den sidste fase spiller ind i Byrams delkompetence *attitude*, som omhandler åbenheden for at lære noget nyt om andre kulturer. Dette skal også være et krav for vores lærere, da vi mener at det er en nødvendighed at åbne sig op og selv tilegne sig ny viden ved at være villig til at forkaste sine tidligere holdninger. Det er noget vi *gør* i forvejen, men vi skal også turde at tage det med ind i klasserummet.

10. Bibliografi

Andersen, H.L., Fernández, S.S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2016) *Fagdidaktik i sprogfag* (1. udg.). Frydenlund.

Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog*. (3. udg.) Hans Reitzels Forlag.

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence - Revisited* (2nd Edition). Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe, Strasbourg.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). *Bekendtgørelser af lov om folkeskolen - Folkeskolens formål §1*. Lokaliseret i Maj 2022 fra Retsinformation:

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). *Engelsk Fælles Mål*. Lokaliseret i Maj 2022 fra EMU - Danmarks læringsportal: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Engelsk.pdf)

[09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Engelsk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Engelsk.pdf)

Gregersen, A. S. (2016). *Den kulturelle dimension i sprogfagene - kulturundervisning i et transnationalt perspektiv*. I *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (2. udg.) (s. 55-85).

Samfundslitteratur.

Hoff, E. (2020). *The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice*. Castledown Publishers. Lokaliseret i April 2022 på <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284796.pdf>

Jensen, I. (2020). *Grundbog i kulturforståelse* (3. udgave). Samfundslitteratur.

Jensen, I. (2002). Kulturel kompetence. I: *Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab: Dokumentationsrapport*. Undervisningsministeriets forlag.

Lagermann, K. (u.å.). *Forskelle og ligheder i en digital collage*. Børne- og Undervisningsministeriet.

Lokaliseret Maj 2022 fra EMU - Danmarks læringsportal:

<https://emu.dk/grundskole/engelsk/kultur-og-samfund/forskelle-og-ligheder-i-en-digital-collage?b=t5-t13-t63>

Liddicoat, A.J. & Scarino, A. (2013) *Intercultural language teaching and learning* (1. udg.). Wiley - Blackwell.

Matsuo, C. (2012): *A Critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model from the Perspective of Model Type and Conceptualization of Culture*. S. 1-34. Fukuoka University, Japan. Lokaliseret i April 2022 på <https://fukuoka->

u.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=1146&item_no=1&attribute_id=22&file_no=1

Michael Byram's (1997) *Model of Intercultural Communicative Competence (ICC)* Müller- Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditfurth; Marita (2007). *Introduction to English Language Teaching*.

Stuttgart: Klett. Lokaliseret i Maj 2022 fra:

https://teachingenglishmf.weebly.com/uploads/1/0/3/4/10340840/byram_icc_model.pdf

Mottelson, M., Muschinsky, L.J. (2020). *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

PISA (2018): *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. OECD.

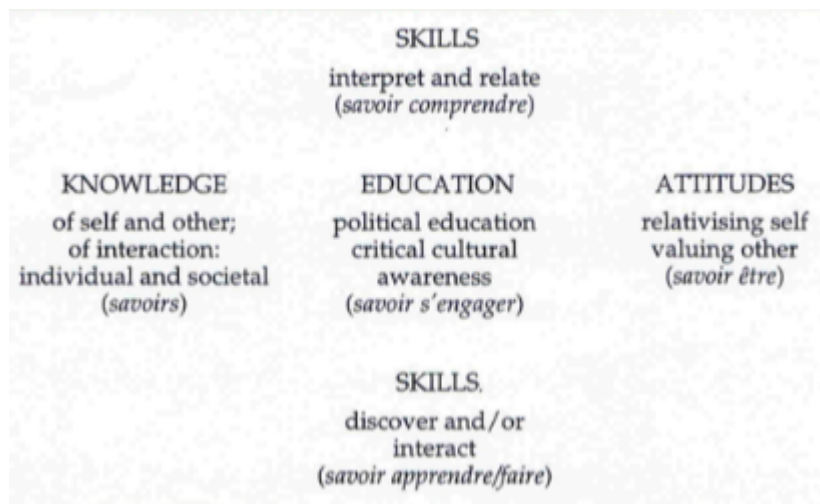
Risager K. & Svarstad L.K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring* (1. udg.). Forfatterne og Samfundslitteratur.

Thisted, J. (2018) *Forskningsmetode i praksis - projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (2. udg.). Munksgaard.

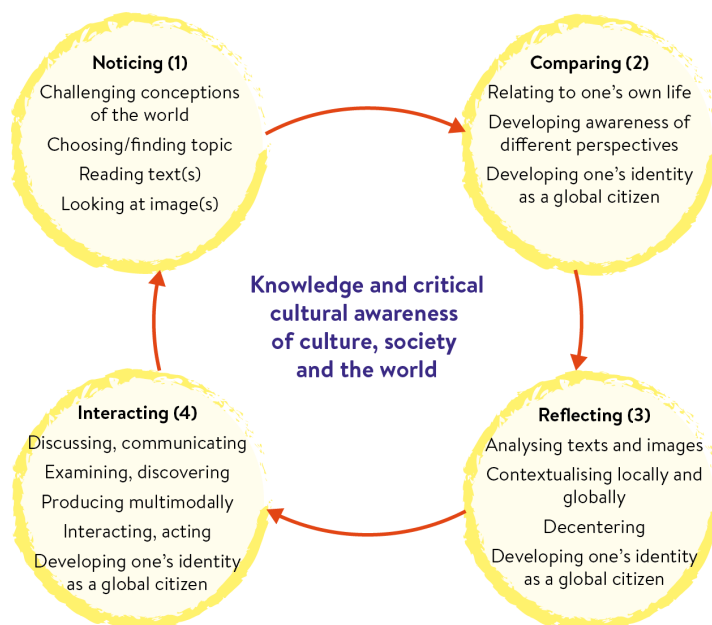
Uddannelses- og Forskningsministeriet. (1. juni 2012). *Reform af læreruddannelsen*. Lokaliseret i Maj 2022 fra Uddannelses- og Forskningsministeriet: <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>

10. Bilag

10.1 Bilag 1: Byrams model



10.2 Bilag 2: The cycle model of intercultural competence



Figur 2.3. The cycle model of intercultural learning.
 Fra: Karen Risager og Lone K. Svarstad: *Verdensborgeren og den interkulturelle læring. Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag.*
 © Forfatterne og Samfundslitteratur 2020

(Risager & Svarstad, 2020, s. 38)

10.3 Bilag 3: Uddrag af observationskema

Dato d. 21/4/22	Observationskema
-----------------	------------------

8. kl. - To lektioner (2 timer)	
Indhold/Materiale	<p>Udfyldning af evalueringspapirer</p> <p>Forklaring af begreberne interkulturel forståelse og fordomme</p> <p>Samtale i plenum om fordomme</p> <p>Gruppearbejde: Eleverne skal snakke om deres egne oplevelser med fordomme</p> <p>Eleverne ser video af Trump og hans bemærkninger om mexicanere</p> <p>Samtale i plenum om videoen</p> <p>Eleverne ser video om Pernille Vermund</p> <p>Gruppearbejde: Eleverne skal besvare spørgsmål om video</p> <p>Samtale i plenum</p> <p>Udfyldning af evalueringspapirer</p>
Ytringer om fordomme-emnet	<p>Lærer spørger hvilke eksempler der er på fordomme. Ingen elever svarer.</p> <p>Lærer: "En fordom kunne fx. være at tro at alle homoseksuelle fyre er meget sassy."</p> <p>Efter eksemplet, begynder eleverne at nævne egne eksempler omhandlende religion, hudfarve og udseende.</p> <p>"Fordomme kan være med til at gøre andre personer kede af det."</p> <p>"Vollsmose er farlig pga. bandemiljø, men da jeg besøgte det, var det slet ikke sådan."</p> <p>"Jeg fik at vide jeg var dum fordi jeg var blondine."</p>

	<p>Elev: "Jeg blev stoppet (af politiet) fordi jeg havde noget andet tøj på."</p> <p>Lærer: "Følte du at politiet var fordomsfuld over for dig fordi du havde en bestemt type tøj på?"</p> <p>Elev nikker.</p> <p>Lærer: "Hvorfor tror du at politiet har den opfattelse af dit tøj?"</p> <p>Eleven trækker på skuldrene. "Det ved jeg ikke".</p> <p>"Gamle mennesker i S-toget."</p> <p>"Jeg er selv muslim og har muslimske venner, som ikke troede jeg var muslim, men kristen, fordi de synes jeg var for lys i huden. Indtil jeg sagde jeg var muslim, så ville de gerne have mig med."</p>
Ytringer vedr. Trump emnet	<p>Lærer: "Hvad tror i Trumps syn er på folk fra Mexico?"</p> <p>Elev: "Trump må have mange dårlige fordomme, måske har han mødt en dårlig mexicaner og så har han fået flere fordomme efterfølgende."</p> <p>Lærer: "Vil i mene at Trump er fordomsfuld?"</p> <p>Mange elever nikker bekræftende.</p> <p>Elev: "Mexicanere kan give op på forhånd, fordi de ser at Trump giver dem et dårligt ry."</p> <p>Lærer: "Tror i at Trump er racistisk?"</p> <p>Elev: "Trump er racistisk men han vinder stadig nogle stemmer. Men han mister også nogen, for eksempel fra den yngre generation."</p> <p>Lærer: "Hvad kan der ske, når Trump står og siger sådan nogle ting offentligt?"</p> <p>Elev: "Han kan påvirke folket til at tro at alle mexicanere er</p>

	<p>farlige og dårlige for USA.”</p> <p>Lærer: “Tror i at Trump har interkulturel forståelse?”</p> <p>Alle elever ryster på hovedet.</p>
Ytringer vedr. Pernille Vermund emnet	<p>Mens videoen spiller, er der flere sporadiske kommentarer om Vermund, såsom “møgso” og “kost”. Eleverne er tydeligt provokeret. Videoen omhandler at politikeren Pernille Vermund forsvarer retten til at bruge ordene “perker” og “neger”.</p> <p>Elev: “Det giver ingen mening - hun kan da ikke bare gå rundt og sige sådan der.”</p> <p>Elev: “Selvom hun siger at det ikke er negativt ment, så mener hun det jo.”</p> <p>Lærer: “Hvad er krænkelsekultur?”</p> <p>Elev: “Det handler om når nogen siger eller gør noget hvor andre bliver krænket.”</p> <p>Elev: “Der er også det der med at man ikke må kalde eskimo-is for det mere, fordi det er krænkende.” (Elevs mimik udtrykker at de synes det er fjollet).</p> <p>Eleverne laver gruppearbejde omhandlende videoen og eleverne er i dialog om emnet.</p> <p>Elev: Vermund må seriøst ikke bare sige sådan noget...”</p> <p>Elev: “Hun gør det nok også for at få stemmer.”</p> <p>Samtalen fortsætter i plenum på klassen.</p> <p>Elev: “De er mennesker ligesom os andre.”</p> <p>Elev: “Jeg tror at folk som Vermund ikke tror at indvandrere er lige så intelligente som hvide danskere.”</p>

	<p>Elev: "Bare fordi man kommer fra et andet sted i verdenen, så kan man ikke dømme den måde de ser ud på."</p> <p>Lærer: "Må man gerne bruge ordet? Hvornår er det okay?"</p> <p>Elev: "Kun når man har fået lov."</p> <p>Elev: "Jeg har en ven der har sagt at jeg gerne må sige det til ham. Men det betyder ikke at jeg bare kan sige det til fremmede på gaden."</p> <p>Elev: "Man skal kun bruge ordet når man er sammen med folk man har fået lov af."</p> <p>En elev bliver lidt provokeret af samtalen. Eleven vender sig mod sine klassekammerater og spørger dem: "Hvad så hvis man får N-word pas, er det så okay at man render rundt og siger det?"</p> <p>Elev: "Hvis man får N-word pas, skal man kun sige det overfor den person der har givet lov."</p> <p>Elev: "Nej, jeg synes bare man skal lade helt være med at sige de ord. Hvis man ikke kommer fra den kultur eller gruppe, skal man ikke bruge det ord."</p>
--	--

10.4 Bilag 4: Uddrag af interviews

Uddrag af interview med lærer M.

C og E er når vi er på.

C: Er interkulturel kompetence noget du har arbejdet bevidst med i din undervisning og har haft i mente når du har siddet og planlagt?

M: Det tror jeg bestemt, også mere ubevidst. Som jeg nævnte for jer, så tror jeg, hmm, jeg er ikke sikker på... Vi hev da Fælles Mål ned en gang imellem fra hylden, for lige at tjekke, men det var ikke noget vi lænede os vildt meget op ad. Men det er ikke ensbetydende med at vi ikke kom omkring det.

C: Ja, der er jo forskel på om man bevidst tænker; nu skal jeg have noget interkulturel kompetence med, og så at det ligger naturligt.

M: Jeg tror bestemt det lå naturligt, men det skal man selvfølgelig også passe på med, det der ligger naturligt. Men det tror jeg har været en del af det. Men når vi har haft emner om det, så har det været emner der er om engelsktalende lande. Vi taler ikke bare om MeToo i Danmark, for eksempel. Det ville ikke give mening i en engelskundervisning. Ja, selvfølgelig vil der komme snak om det, eleverne vil fortælle; jeg har oplevet det her og det her, men det vil aldrig blive udgangspunktet for en engelskundervisning. Så på den måde tror jeg at det lå meget lige for, at det er det vi har arbejdet med. (...)

E: Mener du at interkulturel kompetence, det ligger lige så meget til at man tager udgangspunkt i et engelsktalende land?

M: Det synes jeg tit man gør. Men det kan jo være mange ting. Jeg kan godt se at det er en meget bred betegnelse. For det behøver det jo ikke nødvendigvis at være, men jeg synes tit det er sådan. Kunne du forestille dig det på en anden måde?

C: Interkulturel kompetence, det kan jo være alle kulturer.

M: Men kunne du forestille dig at man kunne tage udgangspunkt i Slovenien?

C: Ja, det kunne man sagtens.

M: Det kunne jeg overhovedet ikke forestille mig. Altså det synes jeg slet ikke ville være passende. For det er jo ikke engelsk kultur.

E: Så du mener at sprogfaget skal hænge sammen med den kultur der bliver undervist i?

M: Ja, helt sikkert. Er det fordi i tænker at, hvis nu jeg arbejdede med ungekultur i Slovenien, det kunne jeg jo godt gøre, og så at det fælles sprog kunne være engelsk? Er det sådan i tænker det? Hvor ville engelsk ellers komme ind henne?

(...)

M: Jeg tror at hvis man fx arbejdede med pennevenner, ikke? Så kunne man godt skrive med italienske, eller slovenske unge. Men ville det være relevant at arbejde med slovensk kultur? Hvis man gjorde det med engelsktalende unge, så ville det jo ikke være en udfordring for dem fordi det er deres primære sprog, så på den måde ville det ikke være en ligeværdig kommunikation. Så på den måde giver det fint nok mening at arbejde med børn og unge i andre dele af verden, men som emne i undervisningen, ville det være relevant at arbejde med i undervisningen?

Uddrag af interview med lærer L.

C og E er når vi er på.

E: hvilke aspekter af engelskfaget er det vigtigste at arbejde med?

L: Mundtlighed, mundtlighed, mundtlighed. Det er det de sværeste at undervise i. Det er svært at lærer dem fri mundtlighed. Grammatik er også vigtigt, men ikke ligeså vigtigt som mundtligheden, for vi ville alligevel godt kunne forstå hvad de siger, hvis de tør at sige noget.

E: Jeg kan høre du vægter det mundtlige højt?

L: det er rigtig vigtigt, men når de kommer i 5 - 6 klasse skal de også have noget kultur.

E: Mener du at du kommer ind på alle tre områder på et helt år?

L: Nu mener jeg ikke at der ligger skriftlighed til de små, men de skal først forstå noget, før de kan arbejde med kulturer.

E: Føler du at der er tid til at komme rundt om alle emner og forløb?

L: Ja, vi kan sagtens arbejde med tingene i 5 klasse, fordi de har i 3 timer. Men hvis de skulle have det ned i de små klasser, mister vi sproget fordi så ville vi skulle snakke dansk om kulturen.

E: Hvordan arbejder du så med de her kulturelle forløb?

L: vi læser faglige tekster, vi har nogle bøger omkring de forskellige lande. Derudover krydrer jeg lidt fra en portal eksempelvis lidt om aboriginals.

E: så eleverne udvider deres forståelse for en anden kultur er at vi læser noget om et andet land og vi ser noget fra det?

L: Ja, de skal også snakke arbejde med ordforrådet fra det land vi arbejder med, så de bliver bekendt med slang udtryk og andre fraser. Jeg bruger meget youtube og eleverne

E:Hvad med andre lande end engelsktalende lande?, ville det være noget at man kunne gøre?

L: det ser jeg ikke nogen grund til. Selvfølgelig kunne vi da arbejde lidt med norge, Så skulle det være i form af en penneven og en venskabsklasse, som man lærer om. sådan får man jo også indsigt. Jeg har ikke selv gjort det, men jeg kan se god mening i det i 7-8 klasse.

(...)

E: Hvordan kommer du så ind på selve kulturen?

L: Det gør fagbøgerne helt automatisk, men jeg kan eksempelvis også have noget musik med fra landet. Det er små fagbøger, som passer til mellemtrinnet. Kulturen ligger lige i bøgerne.

(...)

E: hvordan kan man se som engelsklærer, at eleverne har opnået noget kompetence inden for kultur?

L: Det er svært, men det er nok ved at snakke om det og se hvad de kan huske. Der vil altid være nogle hvor man kan se de ikke har forstået det hele, men bare de har fået lidt er også godt.

10.5 Bilag 5: Uddrag af spørgeskemabesvarelser

Spørgsmål: Hvad forstår du ved begrebet verdensborger? Uddrag af 54 svar

At vi kommer tættere på hinanden, så vi ikke nødvendigvis "bare" er borgere i DK, men også i et globalt perspektiv

At man respekterer og sætter sig ind i andre kulturer

En person, som har levet mange steder og forstår sig på mange kulturer og tale mere end et sprog

Vi er alle borgere i en globaliseret verden.

Et menneske, der evner og lever med interkulturel kompetencer.

En der både er national borger og borger i verdenen. En dobbelthed

At man kan føle sig tilpas i hele verden.

At man er født ind i en større verden en bare det nationale samfund man er en del af.

En global borger der kan færdes i mange kulturer

At kende til og forstå andre kulturer. At kunne tilpasse sig og respektere andre kulturer.

At du på forsvarlig vis kan befærde dig i en verden på trods af dit kulturelle udgangspunkt.

En som er god til interkulturel kompetence, altså har en del erfaring...

Mand, 40+, stor bil, solbriller, høje tindinger, stort dyrt ur

At et menneske kan begå sig i to eller flere samfund

En borger som kan begå sig og har forståelse for den globaliserede verden

At man kender til andre landes levevis og at man kan begå sig andre steder end sit fædreland

Spørgsmål: Hvordan evaluerer du på, at dine elever har udviklet interkulturel kompetence?

Uddrag af 43 svar

Det gør jeg løbende i undervisningen.

Det gør jeg ikke på en bestemt måde. Jeg mærker det på eleverne. Erfaring, tror jeg den slags hedder.

Som ovenstående

Gennem samtale og spørgsmål på forskellige måder (cl, kahoot etc)

I vores samtaler

Deres nysgerrighed, interesse, åbenhed og lyst til at vide mere

Spørgsmål: Hvad forstår du ved begrebet interkulturel kompetence? Uddrag af 54 svar

At man bruger hinandens kulturer i samspil. At forskellige landes kulturer er lige værdige (med mindre vi taler om universelle no go's fx at slå børn)

Forståelsen af forskelle og ligheder mellem kulturer, evnen til at sætte sig ind i andre kulturer og sammenligne med egen kultur. At kunne begå sig mellem kulturer.

Et meget kort svar er at have forståelse for de ligheder og forskelle der er på det sted/land man selv kommer fra og de fx engelsktalende lande vi arbejder med i undervisningen.

At elever opnår indsigt i hvordan mennesker formes af den kultur man vokser op i; at vores mindset er direkte koblet til kulturen og at andre lande har/kan have kulturer der er meget anderledes end den Danske (her i engelsksprogede lande)

At man kan kommunikere med (dvs. tale / skrive og forstå) personer fra anden kultur end ens egen kultur.

At vi i undervisningen bruger de kulture som er i klasse som eksperter og gør det til en del af undervisningsrummet

At eleverne stifter bekendtskab med og har erfaringer med andre lande. Primært engelsktalende lande

Det at kende til forskelle og ligheder mellem forskellige kulturer/lande. At man kan begå sig i kontakten, når man mødes

At eleverne lærer om kulturen i engelsktalende lande. Jeg finder emnet meget vigtigt. Næsten på niveau med sprogtilegnelse

10.6 Bilag 6: Interviewguide

Egen forståelse af engelskfaget - hvad kan man og hvordan?

- Hvad mener du at engelskfaget kan gøre i folkeskolen?
- Er engelsk et nøglefag i folkeskolen og hvis ja, hvordan et nøglefag?
- Hvilke aspekter af engelskundervisningen er mest vigtige at få arbejdet med?
- Hvilke emner/forløb arbejder du med i din undervisning og hvilke opgaver stiller du i de emner/forløb? (Arbejder du også med de lidt store, mere kontroversielle emner såsom krig, racisme, Black Lives Matter, school shootings, etc.?)
- Hvordan arbejder man som engelsklærer med andre kulturer?
 - Hvordan kan man udvide sine elevers forståelse af andre kulturer?
- Hvordan hjælper engelskundervisning til at eleverne bliver kompetente til at møde andre mennesker ude i verdenen? (Kan engelsk støtte elevernes dannelsesproces? På hvilken måde?)

Kompetenceområderne

- Engelsk har kompetenceområder indenfor både det skriftlige, det mundtlige og kultur og samfund - hvordan arbejder du med hvert kompetenceområde? Og er der noget du vægter højere end andet?
- Hvad fylder mest når det kommer til planlægning, valg af emner og gennemførelse af undervisning - samfund og kultur eller mundtlig og skriftlig engelsk?
- Oplever du at kunne have tid til at komme ordentligt ind på alle tre områder på et skoleår?
- Følger du målene for engelsk? (Er der tid til at forholde sig kritisk overfor målene for engelsk)

Interkulturel kompetence i engelskfaget

- Hvad er din egen forståelse af begrebet "interkulturel kompetence"?
- Når du arbejder med kulturelle emner, hvordan bærer du dig så ad med det? (Hvordan sikre du at eleverne får udviklet deres interkulturelle kompetence?)
- Er det muligt at skabe muligheder for eleverne hvor de kan meningsudveksle om de emner der bliver taget op? (Oplever du at det er svært?)

Evaluerings

- Hvordan evaluerer du på dine forløb?

- Når du arbejder med interkulturel kompetence, ændrer din måde at evaluere på så?
- Hvordan kan du sikre/måle/se på hvad og hvor meget eleverne har fået ud af undervisningen når du arbejder med interkulturel kompetence?