



# FORBUNDET GENNEM INTERKULTUREL KOMPETENCE

UDFORDRINGER I AT DANNE ELEVER TIL GODE  
VERDENSBORGERE

## PROFESSIONSBACHELORPROJEKT

### STUDERENDE

EMMA HOLM LE170064

METTE V. HAAHR LE160024

### VEJLEDER

SOFIA RONTINI

### FAG:

ENGELSK

DATO: 25. 05. 2021

ANTAL ANSLAG: 87.333

## Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING</b> .....	<b>3</b>
<b>PROBLEMFORMULERING:</b> .....	<b>4</b>
<b>LÆSEVEJLEDNING</b> .....	<b>4</b>
<b>METODEAFSNIT</b> .....	<b>5</b>
SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE BLANDT ENGELSKLÆRERE I DANMARK.....	6
INTERVIEW MED FIRE ENGELSKLÆRERE .....	7
<b>TEORETISK GRUNDLAG</b> .....	<b>8</b>
INTERKULTUREL KOMPETENCE .....	8
EN NATIONAL TILGANG TIL KULTURUNDERVISNING.....	9
<i>Stereotyper</i> .....	10
EN TRANSNATIONAL TILGANG TIL KULTURUNDERVISNINGEN .....	11
VERDENSBORGEREN .....	12
MICHAEL BYRAM.....	15
<i>Interkulturel kompetence – de fem delkompetencer</i> .....	15
<i>Kritik af de fem delkompetencer</i> .....	16
<b>ANALYTISK BLIK</b> .....	<b>17</b>
INTRODUKTION .....	17
FORSTÅElsen AF INTERKULTUREL KOMPETENCE .....	18
KONTAKT MED PERSONER FRA ANDRE LANDE.....	22
UDFORDRING ELLER EJ? LÆRERENS OPLEVELSE .....	24
<i>Praktiske udfordringer i udvikling af interkulturalitet</i> .....	24
INTERKULTUREL KOMPETENCE OG TILSTRÆKKElIGVIDEN HEROM .....	26
DEN INTERKULTURELLE VERDENSBORGER.....	29
KULTURER I ENGELSKUNDERVISNINGEN .....	30
ELEVENS EGEN KULTURELLE BAGGRUND .....	32
EVALUERING AF INTERKULTUREL KOMPETENCE .....	34
LÆRERENS EGEN INTERKULTURELLE KOMPETENCE.....	35
<b>KONKLUSION</b> .....	<b>36</b>
<b>HANDLEVEJLEDNING</b> .....	<b>38</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>40</b>

---

“Ingen anelse! Det [interkulturel kompetence] fandtes ikke da jeg tog uddannelsen. Gætter på noget med viden om forskellige engelsktalende kulturer - at man kan sammenligne”.

---

*Anonym (bilag 5, spørgsmål 3)*

## Indledning

Børn vokser i dag op i en tid, hvor Facebook, Instagram og andre sociale medier skaber en mulighed for at kommunikere på tværs af landegrænser og kulturer. Derudover bliver diverse computerspil mere og mere udbredte blandt børn og unge i hele verden, hvilket også her giver dem mulighed for at kommunikere virtuelt sammen på kryds og tværs af landegrænser. Det er altså blevet nemt, selv for børn, at få venner og kontakter i hele verden.

Dansk kultur er ikke, som den var for 20 år siden. Indvandring, arbejdspladser, film og rejser på kryds og tværs af kontinenter er blevet en naturlig del af hverdagen og gør, at vores kulturer bliver mere og mere præget af hinanden. Den verdensomspændende globalisering resulterer altså i, at kulturerne blandes og ikke længere kan ses som særskilte kulturer.

Når vi i dag ser på sprogfagene i folkeskolen, herunder den interkulturelle læring, er lærebøgerne, ifølge Risager og Svarstad, meget fokuserede på de nationale rum. De har undersøgt diverse lærebogssystemer, som alle grundlæggende har en mononational tilgang. Landene, der arbejdes med, har hvert deres kapitel, og der lægges ikke op til, at man beskæftiger sig med landene på tværs (Risager & Svarstad, 2020, s. 99).

For at sikre sig at eleverne får mulighed for at udvikle deres interkulturelle kompetencer, har Michael Byram konstrueret en model bestående af fem punkter. Denne model kan læreren bruge i sin forberedelse af undervisning og udvikling af interkulturalitet hos eleverne. De fem punkter i modellen vil vi senere i denne bacheloropgave uddybe yderligere (Byram, 2009).

Som en del af globaliseringen og dermed også vigtigheden i at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer, understreger folkeskolens formålsparagraf også, at vi skal "... gøre(e) eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Dette er grundlæggende i udviklingen af elevernes interkulturelle kompetence.

På baggrund af ovenstående, finder vi det interessant at undersøge, hvilke udfordringer der er forbundet med udviklingen af interkulturel kompetence i engelskundervisningen.

Inden vores undersøgelser blev påbegyndt, havde vi begge en hypotese om, at der i den danske folkeskole er for lidt fokus på udviklingen af den interkulturelle kompetence hos eleverne.

Da dette endnu er et forholdsvist nyt fokus i engelskundervisningen, er vores generelle indtryk, at lærerne glemmer eller ikke har nok viden om, hvorledes man udvikler dette hos eleverne.

Tilmed har vi også en hypotese om, at udviklingen af disse kompetencer også er udfordret af flere aspekter i planlægningen og gennemførelsen af engelskundervisningen såsom eksempelvis mangel på tid, mangel på kontakter i udlandet osv.

Alle disse hypoteser og overvejelser har ført os til udviklingen af følgende problemformulering:

### Problemformulering:

*Hvilke udfordringer er der forbundet med at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer i engelskundervisningen, således at eleverne dannes til gode verdensborgere?*

### Læsevejledning

Vi ønsker med dette projekt at undersøge og belyse udviklingen af interkulturel kompetence i folkeskolen i engelskfaget som led i elevernes dannelse til at blive gode verdensborgere.

At danne elever til at blive gode verdensborgere er en central del af vores lærergering set i forhold til formålsparagraffen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), samt det faktum at verden bliver mere og mere homogen, og elever derfor skal lære at begå sig i en sådan verden. Da engelsk tilmed er blevet et internationalt sprog, bliver dannelsen af gode verdensborgere også særlig central i engelskfaget. Hertil bliver udviklingen af elevens interkulturalitet et vigtigt element.

Vi har i den forbindelse udarbejdet en læsevejledning, som skitserer projektets struktur, overordnede teori, undersøgelser og handlevejledning.

Projektets udgangspunkt og relevans præsenteres først i indledningen samt i den lærerfaglige problemformulering. Efterfølgende klarlægges det metodiske afsæt, vi har taget udgangspunkt i ved at redegøre for de anvendte empiriske metoder samt forskning. Ydermere, består dette afsnit

også af korte præsentationer af den kontekst, de empiriske undersøgelser er indsamlet i. Dette gør vi, idet vi ønsker at præcisere opgavens ståsted.

Projektets næste afsnit omhandler det *teoretiske grundlag*, vi har valgt at gøre brug af for også at kunne besvare vores problemformulering. Dette består af flere afsnit, hvori der også forekommer begrebsafklaringer. Derudover, forklares udfordringerne i at udvikle elevers interkulturalitet gennem forskellige forskere og teoretikere.

Det teoretiske afsnit efterfølges af et analytisk afsnit kaldet *Et analytisk blik*, hvori vi uddyber, analyserer og reflekterer over vores indsamlede empiri på baggrund af det teoretiske grundlag.

Afsnittet består af flere dele og udmønter sig i en samlet konklusion for vores bachelorprojekt.

Denne konklusion danner grundlag for det efterfølgende afsnit *handlevejledning*. I dette afsnit vil vi med et refleksivt blik komme med praksisnære forslag til, hvorledes man kan stilladsere lærere bedst muligt til at opleve færre udfordringer i udviklingen af elevers interkulturelle kompetencer samt dannelse af verdensborgerskab. Slutteligt afrundes projektet med en litteraturliste.

I de foretagne lærerinterviews, omtales de involverede lærere som henholdsvis lærer et, lærer to, lærer tre og lærer fire. Disse refererer til transskriptionerne af henholdsvis interview et til fire, som er vedlagt som bilag. Vi har interviewet fire forskellige engelsklærere, idet de kommer med forskellige baggrunde og afsæt indenfor feltet interkulturel kompetence.

Lærer et er uddannet i år 2010, og har ingen yderligere viden om eller interesse for interkulturel kompetence.

Lærer to er uddannet i år 2020 og har ikke megen erfaring indenfor feltet.

Lærer tre er uddannet for ca. 17 år siden. Han har foruden læreruddannelsen en bachelor i internationalisering i folkeskolen og er derudover international koordinator.

Lærer fire er uddannet i år 2016, men har undervist i engelskfaget i 10 år. Hun har på læreruddannelsen modtaget undervisning om interkulturalitet.

## Metodeafsnit

Denne bacheloropgave tager, som nævnt tidligere, udgangspunkt i flere hypoteser omhandlende mangelfuld udvikling af interkulturelle kompetencer i engelskundervisningen samt udfordringer

forbundet hermed. Disse hypoteser er fremstået i forbindelse med tidligere observation af undervisning i flere forskellige klasser og skoler samt læremidler.

I udarbejdelsen af denne bacheloropgave har vi gjort brug af flere forskellige metoder for at kunne besvare vores problemformulering. Disse vil vi i det følgende redegøre for. Derudover, vil vi benytte os af relevant litteratur, teori og forskning af blandt andet Karen Risager, Michael Byram, Lone K. Svarstad og Peter Kemp.

I vores indsamling af empiri har vi gjort brug af både den kvalitative og kvantitative metode.

### Spørgeskemaundersøgelse blandt engelsklærere i Danmark

For at få en generel opfattelse af, hvordan engelskundervisere i Danmark forstår begrebet interkulturel kompetence, samt hvorledes de udvikler dette hos eleverne i deres undervisning, har vi foretaget en spørgeskemaundersøgelse. Denne undersøgelse fungerer altså som det kvantitative element.

Den kvantitative metode kendetegnes ved, at den kan undersøge mange mennesker inden for kort tid, og det bliver derfor muligt at undersøge forskellige mønstre hos en bestemt gruppe (Reimer & Sortkær, 2017, s. 136-137).

Spørgeskemaet består af 13 spørgsmål, som er tilrettelagt således, at de burde være let tilgængelige og hurtige at besvare (bilag 5). I udarbejdelsen af spørgsmålene har vi været meget bevidste om, at det skulle vise et nuanceret og generelt billede af lærernes arbejde med interkulturel kompetence i deres undervisning. Derfor har vi valgt at kombinere vores svarmuligheder i form af både lukkede og åbne svarmuligheder.

Vi har valgt at benytte os af en kombination, da det eksempelvis ikke ville give mening for os at definere interkulturel kompetence for vores respondenter og efterfølgende kun stille lukkede svarmuligheder. Derved ville vi ikke få den enkelte lærers opfattelse af, hvad interkulturel kompetence er. Samtidig ville et spørgeskema kun bestående af åbne svarmuligheder ikke give os den samme mulighed for at skabe et overblik over, hvor længe lærerne har undervist, og om de er uddannet inden for faget.

De åbne svarmuligheder giver vores respondenter mulighed for at svare uden, at de bliver begrænset af, hvor uddybende og meget de kan skrive, når vi stiller spørgsmål til blandt andet deres forståelse af interkulturel kompetence.

Ydermere, har vi en række lukkede spørgsmål, hvor vi blandt andet spørger ind til, om de er uddannede engelsklærere osv. Disse spørgsmål giver os en større mulighed for at få et overblik over fordelingen af svar, da det er muligt at lave statistikker ud af disse (Reimer & Sortkær, 2017, s. 148).

Vi har desværre, grundet Corona-pandemien, modtaget mange retursvar fra samtlige skoler rundt omkring i Danmark om, at lærerne er meget pressede og derfor ikke har tid og overskud til at besvare vores spørgeskema på trods af, at vi havde nævnt, det tog max. fem minutter at udfylde. Dette har medført, at vi ikke har modtaget så mange svar, som vi ellers havde håbet på, og derfor kan det have haft en indvirkning på vores resultater. Vi er altså bevidste om, at vores spørgeskema ikke kan bruges til at generalisere så omfattende, som vi ellers havde ønsket i denne undersøgelse.

### [Interview med fire engelsklærere](#)

Foruden den kvantitative spørgeskemaundersøgelse har vi, som før nævnt, også gjort brug af den kvalitative metode. Dette har vi valgt, da vi ved hjælp af det kvalitative interview får muligheden for at stille uddybende spørgsmål, da det bliver muligt at skabe en dialog med respondenterne. Her bliver samtalen altså den centrale kerne i vores produktion af data.

Vi finder interviewet relevant at benytte som metode, da det er de uddannede engelsklæreres personlige oplevelser og erfaringer med interkulturel kompetence, vi er interesserede i at undersøge nærmere (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 121).

Vi har valgt at foretage fire semistrukturerede interviews af fire uddannede engelsklærere. Disse foregik over kommunikationsplatformen "Microsoft Teams", da Corona-pandemien gjorde det umuligt for os at mødes personligt til interviewene.

Vi valgte at benytte os af det semistrukturerede interview, da dette indeholder temaer og spørgsmål, som vi havde forberedt inden interviewet. Disse kunne vi undervejs følge op på og spørge ind til, ud fra hvad vores respondenter svarede på de enkelte spørgsmål under interviewet.

Ved at gøre brug af interviewmetoden får vi et mere dybdegående indblik i, hvad den enkelte lærer tænker og oplever, vi får dog ikke det mere gængse og generaliserbare overblik ved hjælp af denne metode. Dette får vi i stedet ved at gøre brug af spørgeskemaet. Ved at kombinere de to



undersøgelsesmetoder får vi altså mulighed for at få både et mere dybdegående indblik samt et forholdsvist generaliserbart overblik over, hvad lærernes forhold til interkulturel kompetence er.

## Teoretisk grundlag

### Interkulturel kompetence

Vi bliver alle - børn som voksne - fyldt af input af kulturel karakter fra verden omkring os. Disse inputs er med til at give os en forståelse for, hvordan verden fungerer, og hvordan de forskellige kulturer adskiller sig fra hinanden. Foruden dette, er de ydermere med til at give os en viden omkring de forskellige kulturer. Denne viden bruger vi i udviklingen af den interkulturelle kompetence. Eksempelvis får vi input, som er med til at udvikle vores interkulturelle læring gennem "nyhederne fra det politiske liv i Washington D. C., når vi læser en roman af den japanske forfatter Murakami, når vi prøver at lave en middagsret ud fra en indonesisk opskrift, når vi hører om forholdene i flygtningelejrene i Libyen..." (Risager & Svarstad, 2020, s. 23).

For at definere begrebet interkulturel tager vi udgangspunkt i Karen Risager og Lone Svarstads definition. Ordet inter kommer fra latin og betyder 'mellem', dermed henviser ordet interkulturel til en relation mellem mennesker, som er kulturelt forskellige, eller hvor i hvert fald den ene part opfatter dem som kulturelt forskellige (Risager & Svarstad, 2020, s. 23-24).

Kulturel kommer fra termet kultur, der hænger sammen med perspektiv og identitet. Da vi hver især har vores egen identitet, præger denne sandsynligvis også vores perspektiv på verden.

Interkulturel skal derfor forstås som en relation mellem mennesker med hver deres kultur og dermed perspektiv på verden, kulturbegrebet bliver altså hermed relativt (Ibid.).

Interkulturel kompetence er altså at være bevidst omkring sin egen kultur, andres kulturer, samt hvordan andres opfattelse af kulturer er. Deri ligger også kompetencer til at benytte denne viden, når man omgås andre mennesker. I sin artikel, omhandlende lærerens egen interkulturelle kompetence, nævner Karen Risager dog, at en definition af begrebet ofte er svær at nå til enighed om, da det indebærer mange andre faktorer, som også ofte er holdningsbaserede og dermed ikke har en fast definition herunder fx kultursyn. Karen Risager definerer dog selv hendes opfattelse af, hvad interkulturel kompetence er, som: "et interkulturelt kompetent menneske er simpelthen et menneske der er i stand til at leve som verdensborger i denne flerkulturelle og globaliserede

verden!” (Risager, 2000, s. 14-20). Det er dog vigtigt at pointere, at udviklingen af denne kompetence ikke blot er et lineært forløb, men tværtimod er et mere selektivt forløb, hvor man selv udvælger de områder, man finder interessante først at fokusere på, mens andre måske bliver glemt. Derudover skal begrebet interkulturel kompetence forstås, som et begreb og en kompetence der er i konstant udvikling i takt med den livslange dannelse. Svarstad og Risager stiller derfor spørgsmålstegn ved, hvorvidt man så kan evaluere på, om en elev har udviklet interkulturel kompetence (Risager & Svarstad, 2020, s. 194).

### En national tilgang til kulturundervisning

I engelskundervisningen ligger der mange underemner, man som lærer skal undervise eleverne i, men et punkt, man som lærer ikke kan undgå, er det kulturelle aspekt. Begrebet *kultur* har floreret i mange år, men hvad er kultur egentligt, og hvordan formidler man dette videre til elever i folkeskolen? Dette spørgsmål står mange fremmedsprogslærere overfor dagligt.

Kultur kan dog defineres på mange måder. Som oftest, når vi i dagligdagen taler om kultur, tænker vi kultur som noget bestemt for et land, og dermed noget der er nationalt bestemt. Denne tanke om kultur kaldes *banal nationalisme* (Risager, 2003, s. 75). Som eksempler på dette, nævner Karen Risager i bogen *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken* “... det politiske landkort hvor landene er klart afgrænsede fra hinanden og i forskellige farver; udtryk som ‘det danske vejr’ eller ‘de danske fugle’; udtrykket ‘hele landet’ (underforstået: Danmark); den politiske deixis der ligger i brugen af ‘vi’ og ‘de’...” (Ibid.). Disse eksempler er blot med til at understrege, hvordan det banale nationalistiske kultursyn tænker et land for et land og ikke inddrager de forskelligheder, der også ligger i et land.

Det nationalistiske kultursyn er fortsat en gængs opfattelse, når man taler om kultur og sprog, og også i engelskundervisningen kommer dette til udtryk. I udviklingen af den interkulturelle opfattelse tager mange læremidler til engelskundervisningen ofte kun udgangspunkt i de engelsksprogede nationer, idet målsproget er engelsk, og der lægges ikke op til perspektivering på tværs af landene. Altså er mange lærebøger relativt meget orienteret mod de nationale rum (Risager & Svarstad, 2020, s. 99).

## Stereotyper

I udviklingen af elevers interkulturelle kompetence og dermed undervisning i fremmedsprog og kultur er der ofte en faldgrube at falde i som lærer - nemlig stereotyper.

En stereotyp er kort sagt en generalisering af, hvordan en gruppe af mennesker er eller forholder sig til noget. Når vi stereotypiserer, placerer vi altså grupper af mennesker i kasser og har herefter en forventning om, at alt generel viden om denne gruppe passer på alle deri (Lustig & Koester, 2012, s. 140-143).

For at kunne rumme viden om flest mulige grupper af mennesker, har vi altså behov for at stereotypisere. Det er dog vigtigt at være bevidst om, hvornår og hvordan vi gør brug af stereotyper, da de både kan være nyttige og skadelige særligt i udviklingen af interkulturel kompetence. Organisationsforsker Nancy Adler har opstillet sine bud på, hvornår stereotyper er henholdsvis nyttige og skadelige. Her nævner hun blandt andet, at stereotyper er nyttige, når de bruges bevidst til fx at beskrive normer for en gruppe og ikke et bestemt individ. Derudover skal de løbende korrigeres i takt med, at ny viden om gruppen erfares. Stereotyper kan dog også være skadelige, når de fx bruges ubevidst, eller hvis de ikke er rigtige. Derudover er de naturligvis skadelige, hvis ikke de ændres, efter at man har fået ny viden (Jensen, 2018, s. 27-28).

I fremmedsprogsundervisning, som eksempelvis faget engelsk, hvor man ofte beskæftiger sig med et land på et generelt plan, er det vigtigt også at være opmærksom på de nationale stereotyper, der fremstår. På trods af, at læreren i undervisningen forsøger at pege på sociale, kulturelle og sproglige mangfoldigheder, vil de nationale stereotyper ofte alligevel ligge i baggrunden hos eleven. Disse nationale stereotyper udgør ifølge Svarstad og Risager et dilemma i den interkulturelle læring, da de er svære at omgås uden ubevidst at reproducere dem igen (Risager & Svarstad, 2020, s. 91-92).

Lone Svarstad påpeger også udfordringerne ved arbejdet med stereotyper i sin PH.D.-afhandling. Her kommer hun i sine undersøgelser frem til, at lærerne meget gerne vil undervise i stereotyper og fordomme, men at de er udfordret i form af manglende viden og færdigheder (Svarstad, 2016, s. 113).

Da Svarstad spørger sine udvalgte lærere, om de underviser i kontroversielle emner som racisme, homoseksualitet og subkulturer, svarer en af lærerne blandt andet "I have avoided it for some

time or with some classes. I don't actually know why. Maybe because I knew that they didn't want to talk about it" (Svarstad, 2016, s. 86). Svarstad konkluderer, at lærerne reflekterer over at undervise i stereotyper, men at de baserer undervisningen på deres egen personlige formodninger, om hvad der er nødvendigt for eleverne. Dette medfører også, at de ikke argumenterer teoretisk eller pædagogisk for deres valg af undervisning.

### En transnational tilgang til kulturundervisningen

I forlængelse af det tidligere nævnte afsnit om national kulturforståelse gennemgås nu den transnationale tilgang til kulturundervisning. Denne kulturforståelse bygger videre på den nationale tilgang, og særligt Karen Risager gør sig bemærket indenfor dette kultursyn.

At have en transnational kulturforståelse betyder, at man arbejder med og er mere åben overfor alt det, som går på tværs af de nationale grænser, men at man dog samtidig er opmærksom på, at der findes nationale grænser og nationale identiteter (Risager & Svarstad, 2020, s. 99).

I sprogundervisning som fx engelsk er det ikke muligt at komme omkring emner, der omhandler hele verden eller arbejde dybdegående og ligeligt med alle målsprogslande. Men det er utrolig vigtigt, at eleverne bliver gjort opmærksomme på og dermed er bevidste om, hvilke lande der er målsprogslande, og at de ved, at målsproget kan bruges mange steder i verden (Risager & Svarstad, s. 85). Særligt det engelske sprog er, hvad vi kalder et internationalt sprog, også nærmere beskrevet som *lingua franca*. At engelsk er et *lingua franca*, betyder at sproget bruges af mange forskellige mennesker til at kommunikere med, når man hver især ellers har forskellige modersmål, altså bliver det et fælles sprog for hele verden. Dette betyder også, at sproget ikke spreder sig, fordi folk med engelsk som modersmål flytter rundt, men fordi mange individuelle personer fra andre lande lærer sig sproget (McKay, 2001, s. 13).

Det er her, at Risager og Svarstad mener, at arbejdet med et transnationalt syn i undervisningen er vigtigt, og i den forbindelse har de udarbejdet fem typer af transnationale forbindelser, som man kan arbejde med i undervisningen og hæfte sig ved i brugen af læremidler:

*Transnationale organisationer af alle slags:* Her kan man arbejde med transnationale virksomheder som Coca-Cola og Apple, NGO'er som Greenpeace og WWF osv.

*Transnationale strømme af ideer, diskurser og praksisser:* Her er det især fokus på musik, aktivister inden for klimaforandringer og ungdomskulturen, som er vigtig også at arbejde med.

*Transnational mobilitet:* Bygger på den mulighed, vi i dag har for at rejse rundt i verden. Det kan både være turisme, sportsoplevelser, flugt fra krig eller naturkatastrofer, man kan arbejde med.

*Transnational infrastruktur og kommunikation:* Her kan man se på jernbanernes muligheder, eller mediernes muligheder for at kommunikere med folk fra hele verden.

*Globale/regionale naturforhold:* Epidemier som den nuværende Corona-pandemi, forskellige måder at udnytte naturen på og de klimaaftaler, politikerne rundt omkring i verden har indgået, kunne her være emner at belyse i engelskundervisningen (Risager & Svarstad, 2020, s. 100-101).

Risager og Svarstad understreger samtidig, at en vigtig side af det at være en verdensborger, som vi vil se nærmere på i det næste afsnit, er at man kan få øje på det globale i det lokale, hvilket bliver muligt for eleverne, når de arbejder med et transnationalt kultursyn i blandt andet engelskundervisningen (Risager & Svarstad, 2020, s. 102).

## Verdensborgeren

Ifølge Karen Risager og Lone K. Svarstad er der to dimensioner, man kan skelne imellem, når man ser på begrebet verdensborger - den samfundsfaglige dimension og den pædagogiske dimension. Inden for den samfundsfaglige dimension fremhæver de tre forhold.

For det første, er vi alle i en vis forstand verdensborgere. Dette skyldes den globale verden, som vi alle lever i. Hele verden er forbundet på et utal af måder men også på ulige måder i form af handel, migration, transport, politik, kommunikation osv.

For det andet, er der mobilitetens rolle. Her defineres en person, som bevæger sig meget rundt på jorden som værende mere verdensborger, end en som ikke gør, også selvom bevægelsen sker frivilligt eller ufrivilligt. Her skal man dog huske, at der er en stor social forskel på dem, som rejser på grund af krig, og dem som rejser for at være turister. Risager og Svarsted mener, at dette kriterium er uegnet, da det bliver svært at definere, hvor meget mobilitet der er nok.

For det tredje, argumenterer de for, at der slet ikke findes nogen verdensborger, fordi der ikke findes en verdensstat. Her skelner de i mellem begreberne statsborger og medborger. Statsborger

er juridisk og henviser til, at man er medlem af en bestemt stat med bestemte regler og rettigheder.

Begrebet medborger er dog mere fleksibelt, da det er personens eget engagement i samfundet, som har betydning, hvad enten man er statsborger eller ej.

Risager og Svarstad mener, at hvis man benytter denne definition på begrebet verdensborger, findes der ikke nogle statsborgere på verdensplan. I stedet mener de, at verdensborgerskabet skal ses som et "verdensmedborgerskab", som er mere rummeligt. Dette er derfor også sådan, de vælger at benytte begrebet verdensborger (Risager & Svarstad, 2020, s. 20).

Hvis vi derimod ser på den pædagogiske dimension, er det læring og dannelse, der er i fokus. Her nævner Risager og Svarstad fire vigtige forhold.

For det første, skal eleverne have mulighed for at udvikle sig til "vidende og engagerede verdensborgere - uden at de mister forbindelsen til det lokale eller nationale" (Risager & Svarstad, 2020, s. 21). Eleverne skal altså udvikle viden om verden, blandt andet om store problemer som klimakrisen, fattigdom osv.

For det andet, skal eleverne blive bevidste om, at der findes forskellige perspektiver på verden. Der findes både et kinesisk, dansk, latinamerikansk osv. Eleverne skal dog også blive bevidste om, at der selv inden for den individuelle plan, som i en skoleklasse, findes forskellige perspektiver.

For det tredje, skal eleverne reflektere over identitet. Nogle gange kan man føle sig som en dansker og andre gange som en verdensborger. Disse identiteter kan sagtens eksistere side om side, hvor de forskellige er fremtrædende i forskellige situationer.

For det fjerde, skal eleverne udvikle en generel nysgerrighed og åbenhed over for alle de forskellige måder at leve på, som ikke er den samme som deres egen. De skal kunne udvise empati og gøre modstand mod fordomme og undertrykkelse. De skal blive bevidste om og dermed undgå etnocentrisme - hvor de dømmes andre kulturer ud fra ens egen kulturs præmisser, og xenofobi - som er angsten for det fremmede (Risager & Svarstad, 2020, s. 21-22).

En anden teoretiker, som beskæftiger sig med begrebet verdensborger, er Peter Kemp. Han beskriver vores vej til verdensborgerskabet som en oplæring i at lære mere om hinanden, og han ser dette som det eneste håb. Han mener ikke, at vi mennesker forstår særligt meget om

hinanden. Dette, mener han, kan resultere i en verden, hvor alle mennesker belurer hinanden, samtidig med at man selv lukker døre og vinduer, når man ikke er i gang med at nedkæmpe andre (Kemp, 2006, s. 75-78).

For at undgå dette, mener Kemp, at man i mødet mellem kulturer skal have en viden om den anden kultur, men også lære hvordan denne kulturs eksistentielle mening skal forstås og fortolkes. Her mener han, at den eksistentielle samtale gør mødet mellem de fremmede kulturer mulig. Han beskriver den eksistentielle samtale ud fra fire niveauer:

- 1) *Den daglige samtale og omgang.* Dette er det fundamentale niveau, hvor mennesker fra forskellige kulturer engagerer sig i fælles opgaver og handlinger. Man behøver ikke tale om noget væsentligt men blot kommunikere omkring det normale liv. Her skabes der en erfaring, hvor man forstår hinanden og erkender, at den anden er et rigtigt menneske ligesom én selv ved at være fælles om helt almindelige ting.
- 2) *Den intellektuelle samtale.* Her er det samtalen mellem forskere, som prøver at forstå symboler, tankeformer og begreber. Det er her, hvor man mødes i et sprog, som for de fleste af deltagerne ikke er modersmålet. Dog er det ikke alt, som kan oversættes fra et sprog til et andet. Dette kan derfor gøre, at vi, selvom vi taler det samme sprog, forbliver mere eller mindre kulturelt fremmede overfor hinanden.
- 3) *Den lyttende samtale.* Denne samtale lykkes, når vi erkender, at vi tænker forskelligt om livsformer men alligevel opdager, at vi deler de samme fundamentale overbevisninger om, hvad der er vigtigt i livet. Håbet om, at alle kulturer udspringer af den samme menneskelige virkelighed, giver grund til åbenhed overfor de andre kulturer og kan være drivkraften for denne samtale mellem kulturerne.
- 4) *Den intense samtale.* Er samtalen, hvor der diskuteres om deltagelsen i fælles projekter. Her sker der en kamp, hvor man begynder at kritisere hinanden for herefter at kritisere sig selv og dermed nå til en forståelse. Ikke fordi nogen skal have ret. Dette sker, fordi vi vil finde ud af, hvad der er et godt liv, og hvordan man kan gøre dette til virkelighed. Denne samtale kan dog kun foregå mellem få personer. Hvor de tre første niveauer foregår mellem kulturerne, mener Peter Kemp, at dette niveau er der, hvor enkelte mennesker fra forskellige kulturer finder sammen i små grupper for at forstå deres liv i en fælles verdenshistorie (Ibid.).

## Michael Byram

I takt med globaliseringens fremmarch, begyndte der i 1990'erne teoretisk og forskningsmæssigt at komme mere fokus på undervisning i fremmedsprog - og særligt herunder et interkulturelt fokus (Byram, 2009, s. 321-332). Som led i dette fokus og den stigende interesse blev særligt Michael Byrams arbejde interessant. I sit arbejde med kultur og undervisning heri indførte han i samarbejde med den franske sprogforsker Genevieve Zarate begrebet *the intercultural speaker*, på dansk kaldet "*den interkulturelle sprogbruger*" (Gregersen, 2015, s. 58-59). Dette begreb blev opgøret "... med idealbilledet af sprogelven som den, der taler målsproget som en 'indfødt'" men i stedet blot taler målsproget (Gregersen, 2015, s. 59). Desuden var Byram og Zarate med til at sætte fokus på det kulturelle aspekt i fremmedsprogsundervisningen, idet at fokus blev, at man ikke kun skulle undervises i sproget men også i den enkelte kultur. Altså skulle man opnå en interkulturel forståelse, således at man kan forstå og interagere med hinanden på kryds og tværs af kulturer. Dette er også gældende i dag.

I det følgende afsnit vil vi gennemgå Michael Byrams bud på, hvordan man kan opnå denne interkulturelle forståelse og kompetence og dermed blive en interkulturel sprogbruger.

### Interkulturel kompetence – de fem delkompetencer

For at opnå den interkulturelle forståelse og de kompetencer forståelsen forudsætter, udviklede

Michael Byram en model

bestående af fem

delkompetencer. Disse

delkompetencer udgør tilsammen

begrebet 'interkulturel

kompetence' (Ibid.).

Figur 1 viser den model Byram

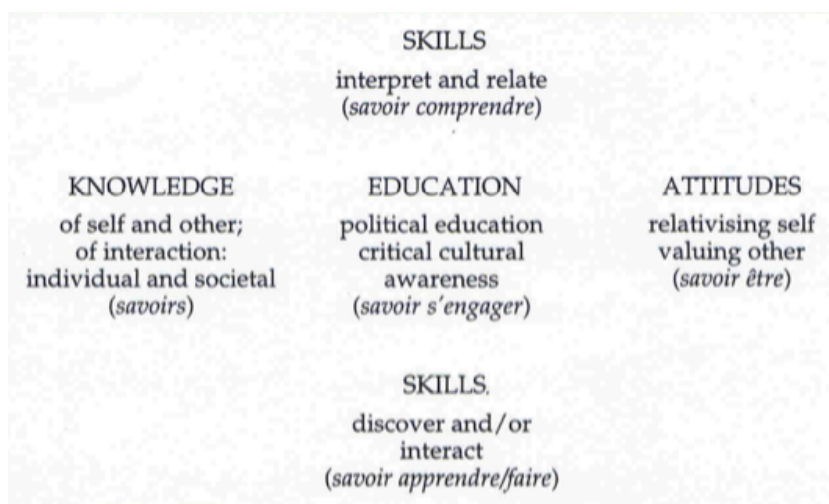
opstiller, og i denne navngiver han

hver delkompetence på både

engelsk og fransk. Disse betegnelser vil

vi oversætte til dansk og benytte i det

følgende. De fem delkompetencer består af følgende:



Figur 1 (Byram, 2008, s. 230)



- Viden (*knowledge*): Her skal man have viden om andre kulturer, men især også om ens egen kultur. Man skal vide, hvilken effekt ens syn på en anden kultur kan have på interaktionen.
- Holdninger (*attitudes*): Denne delkompetence fokuserer på ens personlige holdninger og nysgerrighed til andre og andres kulturer. Her er det desuden vigtigt, at man er villig til, på baggrund af nye oplevelser eller viden, at ændre i ens egen opfattelse af, hvad en kultur er - både andres og ens egen. Derudover er det vigtigt, at man fortsat er nysgerrig på det præsenterede materiale, samt at man er åben overfor at lære noget nyt.
- Færdigheder i at fortolke og relatere (*skills of interpreting and relating*): Denne færdighed omhandler evnen til at kunne gennemskue og fortolke forskellige dokumenter og begivenheder fra andre kulturer. Derudover skal man udvikle færdigheder til også at kunne relatere disse til egen kultur.
- Færdigheder i opdagelse/interaktion (*skills of discovery/interaction*): Her skal man udvikle færdigheder i at modtage ny viden om en kultur, samt kunne navigere imellem de førnævnte færdigheder i en interaktion med andre kulturer. Man er altså nødt til at interagere med en person fra en anden kultur for at udvikle denne færdighed.
- Kritisk kulturel bevidsthed (*Education - critical cultural awareness*): Her er det evnen til altid at være kritisk, som er vigtig. For at opnå den interkulturelle kompetence, fokuserer denne delkompetence altså på, at man skal være kritisk og rationel overfor sin egen og andres kulturer for herefter at kunne evaluere det (Byram, 2008).

#### Kritik af de fem delkompetencer

Byrams interkulturelle kulturforståelse har dog modtaget kritik af flere. Dette har den blandt andet, da den på mange områder antyder, at kulturer er "... much more homogeneous than they really are, especially in national terms" (Byram, 2009, s. 329). Kritikken, set i forhold til det nationale kultursyn, baseres altså på, at Byram fokuserer mere på de generelle nationale kulturer end på de individuelle iboende kulturer heri, og derved får han ikke et mere transnationalt kultursyn. Der opstår altså en risiko for at undervise i de mere stereotypiserede kulturer end i de reelle.

Det er især Risager, som har kritiseret Byram for at være for national. Risager mener, at den kritiske kulturelle bevidsthed skal foregå med et transnationalt kultursyn og ikke kun i et nationalt kultursyn.

Derudover mener Risager, at Byram beskriver, at eleverne skal udvikle sig til samfundsborgere, som er en del af en nationalstat, hvorimod hun mener, at de skal udvikle sig til internationale sprogbrugere, som er verdensborgere (Gregersen, 2015, s. 72).

Risager tilføjer altså det transnationale perspektiv til Byrams model.

## Analytisk blik

I det foregående afsnit er vores teoretiske ståsted blevet indkredset i forhold til forståelsen for, hvad interkulturel kompetence er, samt hvilke underordnede forståelsesbegreber der ligger heri. Derudover er det på teoretisk vis blevet indkredset, hvordan man udvikler den interkulturelle kompetence hos eleverne samt danner dem til gode verdensborgere.

I det kommende afsnit, vil vi analysere vores egen empiri på baggrund af den ovenstående beskrevne teori og dertilhørende begreber samt relevant forskning. Vores analyse vil rettes mod de udfordringer, der findes i at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer.

Spørgeskemaet var det første vi sendte ud. Vi havde derfor tid til og mulighed for at reflektere længere over de spørgsmål, vi ville inddrage i vores interviews. Samtidig er det også muligt at stille mere nuancerede og dybdegående spørgsmål i et interview, end det er i et spørgeskema. Dette førte derfor til, at vi tilføjede flere spørgsmål i vores interviews.

Vi har i det følgende afsnit valgt at forholde os til både spørgeskemaet samt lærerinterviewene i et samlet analyseafsnit.

## Introduktion

I vores indsamling af empiri har vi udsendt et spørgeskema til en række skoler. Hertil har vi fået 42 svar. Som indledende spørgsmål skulle respondenterne svare på, om de er uddannede engelsklærer eller ej. Til dette svarede 83.3% ja og 16.7% nej (bilag 5, spørgsmål 1). Resultaterne fra spørgeskemaet vil altså bære præg af en vis fejkilde, idet det ikke kan forventes at uddannede lærere har det samme kendskab og viden om interkulturel kompetence. Dog

forventes det stadig, at de kan undervise tilstrækkeligt i faget og dermed også være med til at udvikle elevernes interkulturalitet.

For at skabe en mere nuanceret undersøgelse, hvor vi også har mulighed for at arbejde mere dybdegående, har vi, som tidligere nævnt, foretaget fire semistrukturerede lærerinterviews. Interviewpersonerne er alle uddannede engelsklærere og har været det i alt fra et halvt år til 10+ år. Det vil altså sige, at deres viden fra uddannelsen omkring interkulturel kompetence er vidt forskellig. Lærerne underviser alle på mellemtrin og i udskoling.

Da læreruddannelsen i år 2012 blev moduliseret og dermed konstruerede et modul udelukkende omhandlende interkulturalitet, er vi interesserede i at vide, i hvor mange år respondenterne har undervist i engelsk (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012). Hertil svarede 50%, at de har undervist i mellem 10 og 15+ år, imens 28.6% kun har undervist i 0-5 år. Disse spørgsmål inddrogede vi for at finde ud af, hvilke respondenter vi havde med at gøre.

Også her opstår der en vis fejlkilde, idet flere lærere kan have undervist i faget før, de blev faguddannede. Skulle vi udsende spørgeskemaet igen, ville vi have ændret dette til for eksempel "i hvor mange år har du været faglært engelskunderviser?"

### Forståelsen af interkulturel kompetence

For at finde ud af hvilken forståelse de enkelte respondenter har af begrebet 'interkulturel kompetence', skulle de alle definere dette i spørgeskemaet. Hertil viser svarene, at der er en stor spredning i forståelsen. Størstedelen af besvarelserne henviser til, at man skal kunne sætte sig ind i andre kulturer og have forståelse for disse. Eksempelvis skriver en lærer, "At eleverne har viden om kultur og kulturelle forskelle" (bilag 5, spørgsmål 3), mens en anden skriver, "At have et kendskab til flere forskellige kulturer" (Ibid.). Dette er altså en del af den interkulturelle kompetence, men ser man på forskning og teori inden for området, er det dog blot en lille del af, hvad interkulturalitet egentligt er. Ifølge Michael Byrams model, som ses i figur 1, kommer denne gruppe af lærere kun omkring delkompetencen 'viden', idet de fokuserer på, at eleverne skal tilegne sig viden om kulturer (Byram, 2008, s. 231). Vi kan altså ud fra sådanne formuleringer formode, at de resterende delkompetencer bliver nedprioriteret eller helt undlades i undervisningen, hvor læreren har en sådan forståelse af interkulturel kompetence. Er dette

tilfældet, kan man også rejse spørgsmålet om, hvorvidt eleverne kan dannes til verdensborgere, idet de ikke gør brug af eller opnår færdigheder til at gebærde sig globalt.

En lille del af vores respondenter svarede til spørgsmålet om definitionen af interkulturalitet i spørgeskemaet, at de ingen kendskab til begrebet havde. En lærer skriver eksempelvis. “Ingen anelse! Det fandtes ikke da jeg tog uddannelsen. Gætter på noget med viden om forskellige engelsktalende kulturer - at man kan sammenligne” (bilag 5, spørgsmål 3).

Også i interviewene viste der sig et billede af, at der er mange forskellige forståelser af begrebet. Lærer et beskrev sin forståelse således:

“[Et sprog]...Som man kan bruge til at kommunikere med mennesker, ja så godt som over hele verden. Øh så derfor synes jeg engelsk er et mega vigtigt fag, fordi det netop er så vigtigt når man skal kommunikere med andre mennesker.” (bilag 1, s. 2).

Denne lærer giver altså en definition af interkulturel kompetence, som minder mere om begrebet lingua franca. Da vi yderligere spørger ind til, om hun føler sig klædt på til at undervise i interkulturel kompetence, svarer hun: “Ja det syntes jeg, fordi der synes jeg, det handler om at give dem ordforråd” (bilag 1, s. 3). Her ser vi altså tydeligt, at læreren ikke har en korrekt forståelse af begrebet jævnfør Svarstad og Risagers definition (Risager & Svarstad, 2020) og i stedet underviser ud fra det, som hun mener, det er, samt sin egen fornemmelse for hvad det er, eleverne har brug for.

Det er naturligvis problematisk, at der findes uddannede engelsklærere, som ikke ved, hvad interkulturel kompetence er, idet det hermed bliver udfordrende at udvikle tilstrækkeligt hos eleverne. Lone Svarstad kommer i sin PH.D. frem til, at lærere efter kurser i udvikling af interkulturel kompetence får en helt ny ejerskabsfornemmelse af deres undervisning og viden om, hvorledes de kan planlægge undervisning, således at elevernes interkulturelle kompetencer udvikles (Svarstad, 2016, s. 216-217). Dog vides det ikke ud fra denne spørgeskemaundersøgelse samt interviewene, hvorvidt lærerens undervisning egentligt har fokus på interkulturalitet uden selv at være bevidst omkring det.

Lone Svarstad har i arbejdet med sin PH.D. lavet lignende undersøgelser. I svarene på disse konkluderer hun, at lærerne havde et begrænset brug af metasprog samt begrebsliggørelse i undervisningen, som i høj grad var baseret på mavefornemmelser (Svarstad, 2016, s. xxv). Vi kan i vores undersøgelse se en sammenhæng med Svarstads, idet størstedelen af vores besvarelser også har en delvis eller ingen forståelse af, hvad interkulturel kompetence er, og at de underviser ud fra, hvad de mener eleverne har behov for altså, som Svarstad siger, ud fra deres egen mavefornemmelse.

Den sidste del af respondenterne gav i deres besvarelse udtryk for at have en dybere kendskab og forståelse til, hvad interkulturel kompetence er. Blandt andet definerede en lærer begrebet således: "Elevens evne til at forstå og interesse i at lære om de forskellige kulturer omkring sig i sin hverdag og i udlandet" (bilag 5, spørgsmål 3), derudover nævner en anden, at interkulturel kompetence også består af "... respekt, nysgerrighed og evnen til at sætte sig uden for sig selv." (Ibid.).

Også i vores interviews viser især lærer tre en bred og dybdegående forståelse af begrebet interkulturel kompetence. Dette ser vi, idet han udtaler, at eleverne skal have en forståelse for, at det ikke blot handler om at lære sproget, men også baggrunden for de kulturelle aspekter der findes i det pågældende land. Derudover nævner han også at den pågældende kulturelle kontekst, undervisningen tager udgangspunkt i, er vigtig at pointere overfor eleverne, således at de opnår forståelse for de forskelligheder, der findes i en kultur. (bilag 3, s. 1-2).

Dette afspejler altså den forståelse af interkulturel kompetence, som størstedelen af lærerne gerne skulle besidde jævnfør Byrams model. I disse udtalelser bliver flere af de fem delkompetencer imødekommet, idet der er fokus på både viden, holdninger samt kritisk kulturel bevidsthed. Dog nævnes der ikke her noget om interaktion mellem forskellige kulturer, som ifølge Byram, også er vigtigt.

Ifølge Karen Risager, er det desuden vigtigt, at eleverne udvikler et transnationalt syn (Gregersen, 2015, s. 61-62). Dette syn kommer også til udtryk i flere af svarene fra spørgeskemaet særligt i det tidligere nævnt citat "... kulturer omkring sig i sin hverdag og i udlandet" (bilag 5, spørgsmål 3) For denne lærer er det altså vigtigt, at eleverne får en forståelse for det transnationale kultursyn og derigennem bliver oplyste verdensborgere.

Her skal man dog samtidig være bevidst om arbejdet med stereotyper. Da lærer tre bliver spurgt ind til sit arbejde med dette, indrømmer han: "Jamen jeg hopper i med begge ben lige som alle andre gør øh, netop det der med at undervise efter stereo – altså øhmm man bliver altid klogere..." (bilag 3, s. 15). Han reflekterer efterfølgende over, hvordan han selv var fuld af fordomme omkring bydelen Harlem efter at have vist filmen "Precious" for sin skoleklasse, men da de så skulle besøge Harlem på deres studietur, blev det de havde arbejdet med omhandlende Harlem gjort fuldstændig til skamme. Dette viser altså, jævnfør Svarstads PH.D. (Svarstad, 2016, s. 87), at lærer tre underviser ud fra sin egen mavefornemmelse, og altså ifølge Nancy Adler benytter sig af en skadelig stereotyp, idet den er forkert (Jensen, 2018, s. 27-28). Dog viser lærerens selvrefleksion efter den nye erfarede viden, at han er klar over de problemer og udfordringer, der kan opstå i arbejdet med stereotyper og disse korrigeres altså.

I vores interviews tilføjede vi også et spørgsmål om lærernes forståelse af begrebet verdensborger, og hvordan de indtænker dette i deres undervisning. Her viser der sig et lidt blandet billede af, hvordan dette begreb opfattes blandt vores interviewede lærere: Lærer tre udtaler følgende:

"Jamen for mig betyder det jo, at øm, at de til hver en tid ku'... Altså jeg vil jo gerne have at de alle sammen tog afsted på udveksling, fx for at kunne begå sig andre steder, for at kunne få en forståelse for deres egen rolle både jobmæssigt – professionelt, men også som aktiv borger... Du bliver nødt til at forstå, at øh, at kunne samarbejde med øh og have en forståelse for at vi gør tingene forskelligt, men og have respekt for det" (bilag 3, s. 11).

Denne forståelse hænger tydeligt sammen med både Peter Kemps samt Svarstads og Risagers forståelse af begrebet. Da de alle understreger vigtigheden i, at man skal kunne forstå de andre kulturer og samarbejde, samtidig med at man har respekten for at kulturerne, og dermed også at hverdagene, og måderne man agerer på, er forskellige.

Lærer et af de fire interviewede lærere havde dog en lidt anden vinkel på begrebet og udtalte følgende: "... Jamen det er jo fordi jeg synes hvis man kan engelsk, så ér man en verdensborger, fordi så kan man kommunikere med alle. Øhmm som gør det sikre i at man kan bruge sproget til at

kommunikere med.” (bilag 1, s. 3). Her definerer læreren det at kunne engelsk, som ensbetydende med, at man er en verdensborger. Ifølge Kemp, Svarstad og Risager er dette dog ikke nok. Udover at skulle kunne kommunikere med andre personer fra verden er eleverne også nødt til at udvikle viden og nysgerrighed om andre kulturer, viden om verden og dens store udfordringer samt være bevidste om de forskellige perspektiver, der findes i verden.

### Kontakt med personer fra andre lande

Vi spurgte i vores spørgeskema efterfølgende ind til, om respondenternes elever har haft kontakt med personer fra andre lande, og til dette svarede 57.1% nej, og 42.9% svarede ja (bilag 5, spørgsmål 4). I det efterfølgende spørgsmål spurgte vi yderligere ind til, om det er en fast del af deres årsplan, at eleverne skal have kontakt med personer fra andre lande. Her svarede 83.3% nej, og 16.7% svarede ja (bilag 5, spørgsmål 5). Disse resultater er altså bekymrende, hvis vi ser på kompetencemålene for kultur og samfund i engelsk. Her står der henholdsvis efter 7. klasse at: “Eleven kan indgå i enkle kulturmøder ved brug af forskellige medier” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), og efter 9.klasse at: “Eleven kan agere selvstændigt i internationale kulturmøder på baggrund af forståelse af kulturelle og samfundsmæssige forhold” (Ibid.).

Disse kompetencemål understreger altså, at eleverne skal have kontakt med folk fra andre lande, for at kompetencemålene kan opfyldes. Ydermere, står der i EMUs undervisningsvejledning til engelsk, at en del af arbejdet med internationale kulturmøder består i at have en kontakt uden for Danmark (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 28).

At det er nødvendigt, at der forekommer en direkte kontakt med personer fra andre lande i undervisningen, understreger Byram også i sin model om udviklingen af interkulturel kompetence. Her beskriver del kompetencen “*færdigheder i opdagelse/interaktion*” tydeligt, at eleverne skal kunne navigere i mødet med en anden kultur for at kunne opnå færdigheden og dermed udvikle deres interkulturelle kompetence (Byram, 2008, s. 232-233).

Ser vi på målene for kultur og samfund efter 4. klasse, står der, at eleverne skal kunne sammenligne deres egen hverdag, med engelsksprogede børns hverdag (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Her er der altså intet, der lægger op til, at eleverne skal have kontakt med andre.

Vi har i vores spørgeskemaundersøgelse ikke taget højde for at spørge respondenterne om, hvilket klassetrin de underviser i engelsk på. Der forekommer derfor en vis grad af upræcighed omkring vores svar, da vi ikke kan sige noget om, hvorvidt den manglende kontakt med personer fra andre lande kommer af, at lærerne underviser i indskoling.

Dog er sandsynligheden for, at 83.3% (bilag 5, spørgsmål 5) af de adspurgte kun underviser i indskoling så lille, at vi godt kan vurdere det som problematisk, at så stor en andel af respondenterne ikke har det som en fast del af deres årsplan. Dette medfører, at kompetencemålene for kultur og samfund hos en stor del af eleverne ikke bliver opfyldt til fulde. Vi valgte derfor at spørge ind til dette i interviewene ved at læse kompetencemålene højt for lærerne og efterfølgende spørge, hvordan de sikrer sig, at de opfylder målene for kultur og samfund.

Lærer et, som har svaret nej til, at hendes elever har kontakt med andre elever, indrømmede blankt, at hun dermed ikke opfylder kompetencemålene for kultur og samfund (bilag 1 s. 9).

Lærer to er lidt mere uddybende i sin forklaring:

“... det er simpelthen bare ved, altså at følge en bog som den her [slår på bog] og så gå ind og downloade den årsplan de har lavet, læse den igennem og så følger jeg den faktisk bare uge for uge, og så ved jeg at Gyldendal og Alinea og de andre, de har bare rigtig godt styr på, at de kommer omkring alle målene” (bilag 2 s. 14).

Jævnfør Svarstad og Risagers transnationale tilgang, understreger de, at der findes nyere lærebogssystemer fra blandt andet Alinea, som udelukkende har en mononational tilgang, altså hvor hvert land har sit eget kapitel, og der derfor fokuseres på det ene land alene frem for at anskue det i en verdenskontekst (Risager & Svarstad, 2020, s. 99).

Det kan derfor være risikabelt at gøre som lærer to, hvor han udelukkende stoler på, at et lærebogssystem er fyldestgørende og kompetent nok til blandt andet at udvikle elevernes interkulturelle kompetence.

At der er lærere, som ikke opfylder de bindende kompetencemål, er problematisk. Vi vil i vores handlevejledning komme med vores forslag til, hvordan dette kan undgås.



## Udfordring eller ej? Lærers oplevelse

Da vi finder det interessant at undersøge, hvorvidt den gængse lærer finder det udfordrende at arbejde internationalt og derigennem udvikle elevernes interkulturelle kompetence, har vi stillet et sådan spørgsmål. Hertil responderer 69% 'ja' og 33,3% 'nej' (bilag 5 spørgsmål 7). Vi undrer os over, at sammenlagt giver det en responderende procentværdi på 102,3%. Det vil altså sige, at én lærer har til spørgsmålet svaret både 'ja' og 'nej'. Vi har i oprettelsen af spørgeskemaet desværre ikke været opmærksomme på, at der i dette spørgsmål var låst op for muligheden for at svare begge dele. Vi må dog udlede af denne ene respondents svar, at vedkommende til dels finder det udfordrende, dog ikke altid. At 69% finder det udfordrende at arbejde internationalt er foruroligende, idet det er en stor del af det at udvikle elevernes interkulturelle kompetence samt en del af kompetencemålene for faget engelsk fra 5. klasse og op efter (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

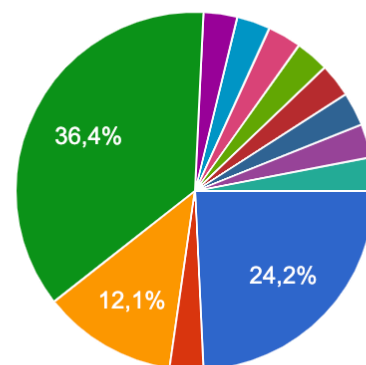
Sammenlignes svarene med spørgsmålet om, hvorvidt lærerne lader eleverne møde personer fra andre lande i undervisningen, ser vi, at 42,9% svarer ja (bilag 5, spørgsmål 4). Hvis vi ser på, om de finder det udfordrende at lade eleverne arbejde internationalt, er det kun 33,3%, som svarer ja til dette. Det vil altså sige, at vi ud fra vores svar kan konkludere, at der er 9,5%, som finder det udfordrende at arbejde internationalt med deres elever, men dog alligevel gør det.

## Praktiske udfordringer i udvikling af interkulturalitet

Da vi, jævnfør vores problemformulering, også er interesserede i, hvad lærerne finder udfordrende, har vi i spørgeskemaet formuleret et uddybende spørgsmål til ovenstående. Hertil har vi modtaget 33 svar, altså 78,6% (bilag 5, spørgsmål 8). Dette undrer os, da vi havde forventet at få det samme antal svar, som ved dem der havde svaret, at de fandt det udfordrende - altså 69%.

Spørgsmålet var opstillet som multiple choice, men med mulighed for selv at tilføje et punkt eller uddybe under 'andet', og dermed

også svare flere ting. I svarene tegner der sig et billede af, at lærerne finder særligt to kategorier udfordrende. 15 respondenter har svaret, at *mangel på kontakter* er en udfordring. Derudover svarer 13 respondenter, at de finder det udfordrende at prioritere *tid* til at planlægge og



Figur 2 (bilag 5 spørgsmål 7a.)

gennemføre det. Desuden svarer fire, at de *mangler viden omkring interkulturel kompetence* og udvikling heraf, fem svarer *ressourcer*, én enkelt svarer *koordinering og teknik* samt *tidszoner ved direkte kontakt* (Ibid.).

Ser man på de to kategorier, *manglen på kontakter* samt *tid*, viser spørgeskemaundersøgelsen, at det er disse, som flest lærere finder udfordrende. Manglen på kontakter er et element, som for flere hurtigt kan synes uoverskueligt og udfordrende, hvis ikke man ved, hvor man kan gå hen for at skaffe disse. Har man ikke redskaberne, kan man hurtigt bruge flere timer på at skulle undersøge, samt finde frem til disse, og her kommer den anden kategori *tid* ind i billedet. Som folkeskolelærer er der ikke afsat meget tid til at forberede hver enkelt lektion, og udfordringen bliver altså for mange lærere at afsætte tid til at sætte sig ind i og planlægge undervisning, som udvikler interkulturel kompetence. Hvordan vi tænker dette kan løses, vil vi uddybe senere i opgaven i vores handlevejledning.

Flere af de udfordringer, som respondenterne i spørgeskemaet giver udtryk for, finder vi også i flere af de lærerinterviews, vi har udført. Blandt andet er *tid* og *mangel på kontakter* udfordringer, der går igen.

Eftersom to af vores interviewpersoner begge er uddannede engelsklærere efter år 2012, har de gennemført modulet omhandlende interkulturalitet på læreruddannelsen. Dermed har de også modtaget undervisning i den relevante teori. Dog nævner de begge, at de mangler praktisk viden og redskaber til at skabe kontakt til andre i verden. Blandt andet nævner lærer to:

“Det sted jeg mangler at blive klædt mere på, det er en ressourcebank. Altså vi har jo nogle vildt gode bøger og sådan noget... men en ressourcebank hvor man bare lige får at vide, at her er du koblet op på skoler fra Japan og Papy Ny Guinea og Myanmar, og hvor de ellers kommer fra, altså hvor vi kan lave forløb sammen..” (bilag 2 s. 7).

Ligeledes nævner lærer fire, at hun mangler: “fordybelse i metodikker.. øh og hvilke hjemmesider er faktisk til at gå til” (bilag 4 s. 5). Disse to lærere giver altså også udtryk for, at de, på trods af uddannelse i udviklingen af interkulturel kompetence, mangler viden og kendskab til, hvordan man omsætter teori til praksis, og hvilke redskaber og ressourcer der findes til at gøre således.

Lærer to siger opfølgende, at han “har fået meget at vide om det [interkulturel kompetence].. øhm.. men jeg er ikke blevet klædt så godt på til at tage skeen i egen hånd” (bilag 2 s. 7).

Som tidligere nævnt, er tid også en udfordrende faktor, da der ikke er megen tid til også at sætte sig ind i samt finde nye platforme til at bruge i undervisningen. For mange lærere bliver brugen af kommunikationsplatforme bremset, idet de er komplicerede at sætte sig ind og konstant udvikler sig, hvilket gør at lærerne ikke kan og vil bruge deres i forvejen sparsomme forberedelsestid på det. Ifølge lærer fire har hun “mange kollegaer der stort set ikke opererer med det, fordi det er for indviklet” (bilag 4 s. 5). Det er altså en udfordring, at de redskaber, som er lavet til formålet, er for indviklede og tidskrævende for lærerne at sætte sig ind i, og de altså af denne grund ikke bliver brugt.

Foruden forberedelsestid nævner lærer fire også, at hun oplever, at særligt kommunikationsopgaver med mennesker fra andre lande, såsom pennevenner, kan tage lang tid at gennemføre, hvilket kan føre til, at det nedprioriteres eller erstattes af noget, som kan gøres internt i klassen. Adspurgt, om hun synes, hun mangler noget for at kunne udvikle elevernes interkulturelle kompetencer, svarer hun blandt andet, “det der er det nemme ved det [at udvikle elevens interkulturelle kompetence], det er at give dem forståelsen for at engelsk, det åbner verden... Det der kan gøre det svært det er at lave noget hvor vi også får det brugt.” (bilag 4 s. 3). Her giver læreren altså udtryk for vigtigheden i, at eleven kan se mening i opgaven, og det altså skal være brugbart, det eleverne laver.

### [Interkulturel kompetence og tilstrækkeligheden herom](#)

Som tidligere nævnt, blev vi i arbejdet med spørgeskemaundersøgelsen og dennes besvarelser opmærksomme på, at der hos engelsklærerne findes mange forskellige opfattelser af, hvad interkulturel kompetence er, og hvordan man udvikler dette hos eleverne. Derudover ses det også tydeligt i spørgeskemaundersøgelsen, at flere lærere ikke giver eleverne mulighed for at interagere internationalt i undervisningen, som blandt andet Byram nævner som et vigtigt element i udviklingen af interkulturaliteten i delkompetencen “*færdigheder i opdagelse/interaktion*” (Byram, 2008, s. 232-233).

Dette vakte en interesse hos os, idet vi gerne ville undersøge, hvorvidt lærerne føler sig tilstrækkeligt klædt på til at tilrettelægge undervisning, som er med til at udvikle interkulturalitet

hos eleverne samt danne dem til gode verdensborgere. Hertil modtog vi flere forskellige svar, men fælles for dem alle har de i deres undervisning fokus på, at eleverne skal kunne begå sig i en global verden og blive gode verdensborgere. Der er dog forskel på de forskellige læreres opfattelse af begreberne verdensborgere samt interkulturel kompetence. Dette kan hænge sammen med, at der er stor forskel på, hvordan de i deres uddannelse er blevet udrustet til at undervise elever i at udvikle sådanne kompetencer.

Som nævnt tidligere, er både lærer to og fire uddannet efter år 2012 og har altså modtaget undervisning om interkulturel kompetence på læreruddannelsen. Det kan derfor undre os, at de har forskellige definitioner af, hvad interkulturel kompetence er, samt begge mangler viden om praktiske redskaber og metodikker.

Lærer et og tre er begge uddannede engelsklærere inden modulet om interkulturel kompetence blev en del af uddannelsen. Dette betyder også, at deres definition af interkulturalitet og udviklingen af denne kan differentiere fra de andre to interviewpersoners.

Eftersom lærer et ikke har taget nogle kurser i eller videreuddannelse om interkulturalitet, vil hendes viden herom også være begrænset. Jævnfør Svarstad og Risagers definition på interkulturalitet (Risager & Svarstad, 2020, s. 23-24) afviger lærer ets forståelse også væsentligt fra deres. Dette ses særligt, idet lærer et udtaler, at det handler om, at engelsk er "...et sprog, som binder os sammen. Øh som man kan bruge til at kommunikere med mennesker, ja så godt som over hele verden" (bilag 1 s. 2). Her gælder lærer ets forståelse af interkulturalitet altså udelukkende det kommunikative og brugen af engelsk som et lingua franca. Desuden udtaler hun, at hun føler sig tilstrækkeligt fagligt klædt på "... fordi der synes jeg det handler om at give dem ordforråd." (bilag 1 s. 3). Det kan altså anskues som problematisk, at der findes engelsklærere i Danmark, som har afvigende forståelser for, hvad interkulturalitet er. Ydermere, er det problematisk, at læreren derudover ikke ønsker at videreuddanne sig indenfor feltet. Dette udtaler lærer et blandt andet, idet interkulturalitet ikke interesserer hende. Derudover fortæller hun, at man som lærer ikke kan være passioneret for alt inden for ens fag (bilag 1 s. 5-6). Dette er altså problematisk, idet lærerens undervisning formentligt aldrig vil kunne opfylde kompetencemålene for kultur og samfund (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Jævnfør Svarstads PH.D. understreger hun også fordelene i efteruddannelse, da hun i sine undersøgelser så et kvalitetsskifte hos lærerne efter *eksplorative interventioner*. Lærerne stod i

den efterfølgende undervisning tilbage med en ejerskabsfølelse af deres undervisning, fordi de følte sig velinformede. Lærerne udtalte også, at det var svært at skulle lære om begreber som kulturelle studier og interkulturel kompetence. Ydermere, beskrev de det også som forvirrende at skulle omforme denne viden til undervisning, men det var det hele værd, for lærerne kunne mærke på eleverne, at de trivedes i den undervisning, som kom ud af det (Svarstad, 2016, s. 212). Dette afspejler sig også i vores undersøgelser.

I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt den enkelte føler sig fagligt klædt på til at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer, svarer lærer tre, "ja det gør jeg nu. Men øh det er noget jeg selv har måttet altså skal vi sige efteruddanne mig i, fordi det er noget der interesserer mig" (bilag 3 s. 3). Her hviler altså et ansvar på den enkelte lærer, om at videreuddanne sig indenfor feltet interkulturalitet for at opnå den tilstrækkelige viden og udvikle elevernes interkulturelle kompetencer.

Lærer fire ytrer sig også om, hvorledes meget af ansvaret hviler hos den enkelte lærer, eftersom mange af materialerne og redskaberne kan være komplicerede at finde ud af, og man selv skal tage initiativ til at lære dem at kende. Hun fortæller eksempelvis,

"Nu har jeg lige været på kursus i E-twinning, fordi jeg selv fik det arrangeret, øhm og det er godt! Det er noget der kan rigtig meget, men for snøvsen hvor skal man også sætte sig ind i det og det kunne godt have hjulpet os på vej.. for jeg kan se, at jeg har mange kollegaer, der stort set ikke opererer med det, fordi det er for indviklet" (bilag 4 s. 5).

Det kan resultere i, at flere lærere opgiver kampen og blot underviser, som de tror, det skal gøres eller lader eleverne gå glip af nye og spændende kommunikations- og læringssituationer med andre mennesker i verden.

Dette åbner altså op for en relevant og problematisk diskussion, idet at det pludseligt bliver den enkelte lærers ansvar at opsøge den viden, man skal have for at kunne varetage udviklingen af elevers interkulturalitet på en tilstrækkelig måde. For er det den enkelte lærers eget ansvar, og hvordan kan man som lærer vide, at man ikke har den tilstrækkelige viden jævnfør lærer et, som ikke er bevidst om dette?

I arbejdet med både spørgeskemaet og interviewene ser vi altså en stor forskel særligt i forhold til viden. Vi undres over, hvorfor der ikke er flere af spørgeskemaespondenterne, som har svaret, at de mangler viden om, hvad interkulturel kompetence er. Som nævnt tidligere er respondenternes definitioner af interkulturel kompetence meget forskellige. Sammenlignet med Risager og Svarstads definition (Risager & Svarstad, 2020, s. 23-24) må vi udlede, at flere af respondenterne ikke har den tilstrækkelige viden om, hvad dette er, og at de ikke nødvendigvis er bevidste om, at deres definition ikke stemmer tilstrækkeligt overens med forskning.

Samtidig har vi efterfølgende reflekteret over, at det havde været interessant og givende at stille respondenterne i spørgeskemaet et spørgsmål omkring videreuddannelse. Hvor stor en del af de adspurgte undervisere ville egentlig være villige til at prioritere en videreuddannelse eller et kursus i undervisning af interkulturel kompetence, hvis muligheden bød sig?

### Den interkulturelle verdensborger

I vores lærerinterviews spurgte vi respondenterne ind til deres forståelse af begrebet verdensborger. Her læner flere af lærerne sig op af den definition, som Peter Kemp beskriver. Blandt andet fortæller lærer fire, at hun går op i at fortælle sine elever, at de skal have engelsk, fordi de skal kunne indgå i en verden, hvor mulighederne for, at man kan sidde i Danmark men arbejde i f.eks Shanghai, er ret stor. Ydermere, pointerer hun, at det er vigtigt, at eleverne kan navigere i dette (bilag 4 s. 2). Her læner lærer fire sig altså op af Kems forståelse af, at vi mennesker skal kunne møde hinanden i de forskellige kulturer. Vi skal kunne forstå og respektere hinanden (Kemp, 2006, s. 75-78).

Dette hænger også sammen med Byrams model om de fem delkompetencer. Hvor især delkompetencen *holdninger* understreger vigtigheden i, at vi skal være nysgerrige på andres kulturer samt kunne ændre vores egen opfattelse af en bestemt kultur (Byram, 2008, s. 230-231). I interviewet med lærer et definerer hun begrebet verdensborger ved at fortælle om den vigtighed, hun ser i, at man skal kunne kommunikere med andre, "... jamen det er jo fordi jeg synes, hvis man kan engelsk, så ér man en verdensborger, fordi så kan man kommunikere med alle" (bilag 1 s. 3). Dette, mener Peter Kemp, også er en central del af verdensborgerbegrebet, idet hans model bygger på "*den eksistentielle samtale*" (Kemp, 2006, s. 75-78). Dog tilføjer han til

denne tanke, eftersom læren om ens kulturs eksistentielle mening også er central. At erhverve sig viden om andre kulturer samt udvikle en forståelse for disse er altså en lige så central del af det at blive en god verdensborger som udelukkende at kunne bruge sproget kommunikativt. Hertil understreger lærer tre samtidig, at han ønsker, at alle hans elever vil tage på udveksling “for at kunne begå sig andre steder” (bilag 3 s. 11). Dette vil kunne bidrage til, at eleverne møder en anden kultur og netop kan indgå i den eksistentielle samtale, som Kemp understreger som vigtig i udviklingen af at blive en god verdensborger.

### Kulturer i engelskundervisningen

I vores spørgeskema stiller vi et spørgsmål om, hvilke kulturer de arbejder med (bilag 5, spørgsmål 6). Vi er bevidste om, at dette spørgsmål indeholder et kultursyn, som kan opfattes som nationalistisk, og dermed er i modstrid med begrebet verdensborgeren og det transnationale kultursyn. Ser man i Forenklede Fælles Mål, fylder det nationale kultursyn dog stadig en væsentlig del af undervisningen i indskolingen. I kompetencemålet under Kultur og Samfund efter 4. klasse står der: “Eleven kan sammenligne børns hverdag i engelsksprogede lande med egen hverdag.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Her bliver fokus altså mere på nationalstaterne end transnationalt. I målene efter 7. klasse og efter 9. klasse (Ibid.) udfolder det transnationale kultursyn sig dog, idet eleverne skal arbejde med kulturmøder samt internationale kulturmøder. Vi var derfor meget i tvivl om, hvorvidt dette spørgsmål skulle indgå i spørgeskemaet. Vi har dog alligevel valgt at inddrage det, for at finde ud af hvilke kulturer lærerne primært underviser i, og hvorvidt de er nationale eller ej. Tilmed er det validt at stille, da vores undersøgelser inddrager engelskundervisning på alle klassetrin i folkeskolen, og der som nævnt er et nationalt kultursyn i Fælles Mål. Da vi skulle interviewe de udvalgte lærere, valgte vi at tage spørgsmålet med igen, dog omformulerede vi denne gang ordet *kulturer* til *kulturelle aspekter*. Dette valgte vi at gøre, da vi mener, at formuleringen *kulturelle aspekter* kan uddybe og indeholde andre aspekter, såsom subkulturer og dermed ikke lige så nemt opfattes så firkantet, som *kulturer* ofte bliver det. Vi har til spørgsmålet i spørgeskemaet modtaget svar, hvor størstedelen af respondenterne fortæller, at de primært arbejder med de engelsktalende lande og kulturer. Eksempelvis svarer 30 ud af 42 respondenter, at de arbejder med USA, 28 ud af 42 at de arbejder med Storbritannien, og Australien nævnes af 20 respondenter. Flere nævner blot, at de arbejder med engelsksprogede

lande og kulturer og enkelte uddyber også, at det afhænger af årgangen, de underviser på. Blandt andet svarer en respondent, "Det svinger. Britisk og Amerikansk kultur i 9.klasse. På de resterende klassetrin har vi fordelt de primære engelsksprogede lande (England, USA og Australien til indskoling, Irland, Canada og ?? til mellemtrin og Indien og Sydafrika til udskoling)" (bilag 5 spørgsmål 6). Derudover, nævnes der også lande som Indien, Sydafrika og New Zealand.

De samme tendenser ser vi i vores interviews med de fire lærere. Her nævner de alle sydafrikansk, amerikansk og britisk kultur, som dem de primært arbejder med. Lærer et uddyber sit arbejde med kulturerne således: "Jeg synes når man arbejder med nogle emner, så kommer man ret hurtigt til at de bliver klogere på kulturen i USA. Når jeg har de store sådan, så arbejder vi også noget Sydafrika" (bilag 1 s. 6).

Ved at fokusere på de engelsktalende landes kultur - altså at man underviser med et nationalt kultursyn, får eleverne altså et kendskab til modersmålslandene, men som Svarstad og Risager også nævner, er det vigtigt, at eleverne også får et kendskab til, at målsproget fungerer som et internationalt sprog - et *lingua franca* (Risager & Svarstad, 2020, s. 85). Derudover opstår der et fokus på nationalstaterne i undervisningen, når man underviser således frem for et transnationalt kultursyn. I interviewet med lærer tre bliver det dog tydeligt, at han har et mere transnationalt kultursyn i sin undervisning "når man arbejder med hele verden på den måde, så har man jo altså, så har du jo også et meget større katalog, du kan hive fat i, i virkeligheden" (bilag 3 s. 2).

Til spørgsmålet i spørgeskemaet svarer syv respondenter dog, at de ikke udelukkende arbejder med nationalstaterne, men i stedet tager udgangspunkt i emner og subkulturer, og dermed graver et spadestik dybere. Eksempelvis svarer en respondent, "Minoritetskultur, skolekultur, populærkultur, sportskultur og andre kulturer, vi finder i vores materialer" (bilag 5 spørgsmål 6). Emner som disse tager udgangspunkt i de fem typer af transnationale forbindelser, som Risager og Svarstad nævner, og er ifølge dem med til at udvikle eleverne til at blive gode verdensborgere (Risager & Svarstad, 2020, s. 100-102).

I svarene fra dette spørgsmål tegner der sig altså et billede af, at mange lærere underviser ud fra nationalstater og typisk de engelsktalende lande. Det vides dog ikke ud fra svarene, hvilke årgange lærerne underviser på.



Da Byram i sin model ikke skelner mellem det transnationale- og nationale kultursyn, kan det alt efter undervisningens indhold fortsat være med til at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer. Men set i forhold til begrebet *verdensborger* bliver det mere problematisk at udvikle eleverne til vidende og engagerede verdensborger, hvis de ikke er bevidste om, de mange kulturer verden indeholder. Ifølge Kemp, er det i mødet mellem kulturerne, at vi skaber viden om den anden kultur, og han understreger, at det er når mennesker fra forskellige kulturer finder sammen, at man forstår den fælles verdenshistorie, man deler (Kemp, 2006, s. 77).

Vi har i arbejdet med analysen af spørgeskemaet reflekteret over, hvorvidt vi ville have fået flere uddybende svar, hvis vi havde ændret formuleringen til eksempelvis, "hvilke kulturelle aspekter der arbejdes med...", eller om størstedelen fortsat ville have svaret, at de arbejder med målsprogslandene. Kunne vi ændre i det, ville vi formentligt have inddraget et sådan spørgsmål også, eller blot udskiftet det med det oprindelige. Derved ville der heller ikke være forvirring om de forskellige kultursyn.

### Elevens egen kulturelle baggrund

Foruden andre kulturer finder vi det samtidig relevant at undersøge, hvorvidt lærerne inddrager elevernes egen kulturelle baggrund i deres engelskundervisning, og vi har derfor spurgt ind til dette i vores spørgeskema.

Ifølge Byram og hans delkompetence "*viden*" er det vigtigt, at man har kendskab til sin egen kulturelle baggrund for at kunne forstå og sætte sig ind i andres (Byram, 2008, s. 231-232). Dette understreger Risager og Kemp også i deres beskrivelser af, hvordan man udvikles til at blive en dannet verdensborger. Det er altså yderst essentielt at kende til sin egen kultur for at kunne udvikle interkulturel kompetence samt blive dannet til verdensborger.

I vores spørgeskemaundersøgelse svarer 64.3% af respondenterne 'ja' til, at de har fokus på den enkelte elevs egen kulturelle baggrund i deres undervisning, imens 35.7% svarer, at dette har de ikke fokus på (bilag 5 spørgsmål 9). At over en tredjedel af vores adspurgte respondenter ikke har fokus på dette i engelskundervisningen, er tankevækkende.

Vi kan dog ikke sige noget om, hvorvidt eleverne tilegner sig denne viden i andre fag eller anden sammenhæng, men at det ikke er en del af engelskundervisningen, er yderst bekymrende. Vi kan

dermed ikke sikre os, at eleverne rent faktisk får de kompetencer, som de har brug for for at udvikle interkulturel kompetence samt danne sig til verdensborgere.

Når vi ser på de respondenter, som har fokus på den enkelte elevs kulturelle baggrund i deres undervisning, spurgte vi yderligere ind til, hvordan de gør dette (bilag 5 spørgsmål 9.a). Her ser vi, at svarene deler sig i tre kategorier. Der er svar som: "Det gør jeg ikke specielt" (Ibid.) og "det kommer helt naturligt i relationsarbejdet" (Ibid.). Disse svar viser et mangelfuldt indblik i arbejdet med kultur og en manglende refleksion over, hvilken betydning det har.

Et andet billede der tegner sig er, at mange af respondenterne skriver, at de sammenligner forskellige lande som Danmark vs. USA osv. Dette er også et godt udgangspunkt for undervisningen, men hvad vi ikke kan se ud fra svarene er, om lærerne også husker at fokusere på, hvad dansk kultur er? Er der kun én dansk kultur, og det samme med den amerikanske? Her er det interessant at se på Lustig og Koesters beskrivelser af stereotyper. For ud fra de givne svar om at sammenligne landene kunne det godt tyde på, at respondenterne placerer alle danskere i Danmark i den samme kasse, og dermed stereotypiserer den danske kultur (Lustig & Koester, 2012, s. 140-143).

Vi ser dog også nogle få svar, hvor respondenterne har været yderst refleksive over sin kulturundervisning, som følgende: "Når man arbejder med andre lande, bliver eleverne nødt til at reflektere over, hvor og hvad de selv kommer fra. Det giver en erkendelse af egen "platform". Ofte får eleverne også øje på kvaliteter og udfordringer i egen kultur" (bilag 5, spørgsmål 9.a). Dette svar viser tydeligt, at denne lærer er bevidst omkring samt har reflekteret over, hvilken betydning det har, at eleverne selv får mulighed for at reflektere over, hvem de er, og hvor de kommer fra. Tilmed viser det, at læreren er bevidst omkring, at det spiller en essentiel rolle i undervisningen og udviklingen af interkulturel kompetence.

I interviewene ser vi også hos lærer to, at han er bevidst om dette, da han giver den enkelte elev mulighed for at reflektere og fortælle om sin egen baggrund:

"Eleverne skulle skrive et digt om jul, her før, i min sjette klasse og hvor vi jo snakker en masse om det emne.. Og så havde jeg en fra Burma, øhh, der fortalte om hvordan de fejrer jul og nytår, øh, så var de sammen, øhm altså det var på en helt anden måde, og hvor hun fik tid til at fortælle om det" (bilag 2 s. 16).

Også lærer fire viser tydeligt at være bevidst omkring betydningen for, at eleverne selv reflekterer over deres individuelle kultur: "... Hvor jeg spørger mine unger: "Hvordan holder I jul hjemme hos jer? Holder I jul? Hvad gør I? Hvad har I af traditioner?" (bilag 4 s. 11). Her viser læreren, at hun godt ved, at der findes forskellige andre kulturer i den danske kultur, og dette fremhæver hun ved at lade eleverne reflektere over deres egen kultur derhjemme.

Vi har i vores spørgeskemaundersøgelse ikke gjort det muligt, for de respondenter som svarede nej til, om de har fokus på den enkelte elevs kulturelle baggrund at svare på, hvorfor de svarede nej. Dette er en fejlkilde, og hvis vi havde mulighed for at ændre det, ville vi have tilføjet denne mulighed. Det kunne være interessant at læse deres refleksioner over, hvorfor de ikke har fokus på netop dette i deres undervisning.

### Evaluering af interkulturel kompetence

Hvorvidt man kan evaluere på udviklingen af interkulturel kompetence, er omdiskuteret. Som nævnt tidligere i teoriafsnittet mener Svarstad og Risager dog, at man skal huske på, at udviklingen af den interkulturelle kompetence ikke er lineær. Den er forskellig og individuel hos hver enkelt person (Risager & Svarstad, 2020, s. 194).

Vi valgte dog alligevel at spørge de interviewede lærere ind til, hvordan de evaluerer på, om deres elever har udviklet interkulturel kompetence. Hertil tegnede der sig et tydeligt billede af, at det hos alle de fire interviewede lærere, er lærerens egen fornemmelse af og følelse for, hvor eleverne er samt deres attitude til opgaverne, der fungerer som evaluering. Lærer fire beskriver, at det er elevernes gejst til den stillede opgave, som er hendes evaluering (bilag 4 s. 9). Der forekommer ikke hos nogle af de fire interviewede lærere en konkret evaluering af elevernes udvikling af interkulturel kompetence. Spurgt til dette udtaler flere af dem, at dette skyldes, at det ikke er nemt.

Risager og Svarstad understreger samtidig, at de ikke ønsker at se interkulturel kompetence som et krav, der skal evalueres, men mere som en del af en berigelse af interkulturelle refleksioner, altså som en del af den dannelse som er essentiel i uddannelsen (Risager & Svarstad, 2020, s. 194-195). Der tegner sig altså her et billede af, at elevernes udvikling af interkulturel kompetence ikke er nem at evaluere og nok heller ikke kan eller skal evalueres. Elevernes attitude og gejst for

opgaverne kan dog af lærerne bruges til at udvikle en sjov og spændende undervisning med fokus på udvikling af interkulturel kompetence.

### Lærerens egen interkulturelle kompetence

Eftersom at verden konstant er i udvikling, og vi alle præger hinanden på kryds og tværs af lande og kulturer, er interkulturalitet og kompetencerne hertil også i konstant udvikling. Da man som engelsklærer skal være med til at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer samt danne dem til at blive gode verdensborgere, er det derfor også vigtigt, at man som lærer er opmærksom på, hvorledes ens egne interkulturelle kompetencer er i konstant udvikling. Det er afgørende for undervisningen, at læreren er bevidst om sin egen interkulturelle kompetence, da dette kan påvirke valget af læremidler og dermed det faglige materiale i undervisningen. For at undersøge dette nærmere, valgte vi derfor at stille de fire interviewede lærere et spørgsmål om deres udvikling af deres egen interkulturelle kompetence.

I interviewene beskriver de alle fire, at det især er deres nysgerrighed til andre personer rundt omkring i verden, som er afgørende for deres egen udvikling. Der tegner sig samtidig også et billede af, at det er svært for lærerne, da de selv aktivt er nødt til at gøre noget for fortsat at udvikle deres interkulturelle kompetence, hvilket kan være udfordrende. Dette ser vi blandt andet hos lærer fire:

“Det er skide svært. Øhm jeg har søgt nogle gange... eller jeg har været i gang med processen om at søge på de her forskellige E-twinning projekter, hvor man kan komme ud og faktisk selv opleve noget. Fordi – jeg er ikke god nok til det” (bilag 4 s. 11-12).

Hun indrømmer altså, at det er svært, men har alligevel taget et aktivt valg om at gøre noget ved det. Dette er klart et positivt tiltag, men man kan stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt hun når i mål med sine ambitioner?

Lærer to fortæller om sin store interesse for at møde nye og anderledes mennesker: “Jamen jeg synes det er spændende, jeg synes det er rigtig spændende og øhh snakke med folk der ikke lige har de samme hobbyer eller samme holdninger som mig øhh den der generelle nysgerrighed til at ja verden” (bilag 2 s. 17). Her viser han især en nysgerrighed for at lære mere om andre og deres

kulturer, hvilket er en essentiel del af Byrams model om interkulturel kompetence. Især delkompetencen *“holdninger”* skinner igennem hos denne lærer, da denne kompetence indebærer en nysgerrighed til andre kulturer og mødet med en ny kultur, samt villighed til at ændre sin egen forudindtagede holdninger (Byram, 2008, s. 230-231).

## Konklusion

I vores tid på læreruddannelsen har vi flere gange været ude at observere undervisning, herunder også engelskundervisning. I forbindelse med disse, er vi særligt blevet interesseret i ét element i engelskundervisningen - *interkulturel kompetence* samt begrebet *verdensborger*. Vores oplevelse i vores praksisobservationer har været, at dette er en udfordrende kompetence for læreren at udvikle hos den enkelte elev. Derudover har vi en hypotese om, at mange engelsklærere har et manglende kendskab til emnet. Dette finder vi problematisk, eftersom interkulturalitet indgår som et centralt element i de bindende kompetencemål.

Vi har derfor bygget dette bachelorprojekt på ovenstående hypotese med ønsket om at undersøge disse udfordringer, samt hvorledes lærerne kan stilladseres til at udvikle elevernes interkulturelle kompetence.

*Hvilke udfordringer er der forbundet med at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer i engelskundervisningen, således at eleverne dannes til gode verdensborgere?*

Efter at have arbejdet med projektet, og den dertilhørende indsamlede empiri samt teori og forskning, vurderer vi, at vi nu har dækket et tilstrækkeligt område for at kunne konkludere på ovenstående problemformulering.

I henhold til at planlægge engelskundervisning, som er med til at udvikle elevens interkulturelle kompetencer, er der ifølge Michael Byram flere aspekter, man som lærer er nødt til at lade eleverne arbejde med. Hertil følger der naturligvis en forudsætning om, at den enkelte lærer har viden om disse, samt hvad interkulturalitet er, og hvordan denne udvikles. Vi kan på baggrund af spørgeskemabesvarelsenerne og de udførte lærerinterviews udlede, at mange engelsklærere i Danmark tror, at de har en forståelse for dette, dog kan vi udlede, at disse forståelser ikke altid stemmer overens med teori og forskning. Hertil følger, at kompetencemålene for kultur og

samfund hos alle lærere ikke kan opfyldes, når de eksempelvis ikke lader eleverne have kontakt med personer fra andre lande. Derudover kan vi udlede fra de forskellige interviews og forskning, at flere lærere finder det udfordrende at evaluere på disse kompetencemål, og derfor blot følger deres mavefornemmelse. Dette er naturligvis problematisk, idet man kan frygte, at en vis procentdel af eleverne ikke får tilstrækkelig mulighed for at udvikle deres interkulturalitet og verdensborgerskab i et fag som engelsk. Dertil følger også en bekymring om, hvorvidt eleven dannes til at blive en god verdensborger.

Yderligere kan vi konkludere, at en stor del af de lærere, vi havde med i vores undersøgelser, oplever udfordringer forbundet med interkulturel udvikling. Herunder udleder vi, at særligt manglen på kontakter og tid er udfordrende, tilmed tilføjer flere i vores interviews, at det er manglen på lettilgængelige og ukomplicerede ressourcer og materialer, som er udfordringen. Foruden dette, er det også ofte op til lærerne selv at tage initiativ til at opsøge viden og kommunikations- og samarbejdsplatforme til undervisningsbrug. Dermed bliver lærerens viden om interkulturalitet og udvikling heraf pludselig mere interesse-afhængig. Det kan altså diskuteres, dels ud fra vores egne undersøgelser samt Lone Svarstads lignende undersøgelse i sin PH.D., hvorvidt efteruddannelse eller obligatoriske kurser kunne være en eventuel løsning på dette, idet alle elever, uanset lærer, vil blive tilbudt en mere kompetent undervisning. Slutteligt kan vi konkludere, at mange lærere underviser ud fra et mere mono-nationalt kultursyn, hvor man i særlig grad skal være bevidst om ikke at undervise i stereotyper. Dette læner sig godt op ad Michael Byrams fem delkompetencer, problematikken ligger dog i, at vi i vores undersøgelser kan se, at det er en stor andel, der kun underviser eleverne i viden om kulturer og ikke den pragmatiske del. Da mange ikke kommer omkring alle fem delkompetencer, kan vi altså konkludere, at en stor del af de danske folkeskoleelever ikke modtager undervisning, som tilstrækkeligt kan udvikle deres interkulturelle evner. Derudover kan man stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt eleverne udvikles som gode verdensborgere, eftersom dette begreb er i tættere forbindelse med det transnationale kultursyn, som også Karen Risager er tilhænger af. Vores bachelorprojekt konkluderer altså endeligt, at en stor del af de involverede engelsklærere i vores undersøgelser oplever væsentlige udfordringer og mangler af forskellig art i forbindelse med

at udvikle elevers interkulturelle kompetencer for derigennem at kunne danne dem til gode verdensborgere.

I det følgende afsnit vil vi forsøge at komme med handleanvisninger til, hvorledes de udfordringer lærerne møder, kan imødekommes og løses.

## Handlevejledning

På baggrund af analysen og den ovenstående konklusion finder vi det væsentligt at udarbejde vores bud på en handlevejledning, så det for lærerne i fremtiden ikke vil synes lige så uoverskueligt at skulle udvikle elevernes interkulturelle kompetencer i engelskundervisningen. Vi har i henhold til vores indsamlede empiri udarbejdet et handleforslag, hvori det pålægges engelsklærere at deltage i obligatoriske kurser omhandlende interkulturel kompetence. Dette har vi valgt, da vi i vores indsamlede empiri møder lærere, som slet ikke eller kun delvist har kendskab til begrebet interkulturel kompetence. Tilmed udleder vi fra flere af lærerinterviewene, at det er op til den enkelte lærer selv at opsøge viden om og redskaber til at kunne udvikle elevers interkulturelle kompetence. Derudover, viser vores undersøgelsesresultater, at det er under halvdelen af de adspurgte lærere, hvis elever har kontakt med personer fra andre lande. Ydermere, påpeger Lone Svarstad i sin forskning og PH.D. indenfor området, at lærerne kun drager nytte af efteruddannelse, hvilket altså vil sige, at der kun er fordele i sådanne kurser og efteruddannelse (Svarstad, 2016, s. 212).

Med dette mener vi, at det ville være givende for alle, både elever som lærere, at det eksempelvis hvert tredje år bliver obligatorisk for engelsklærerne at tage på et kursus omhandlende udvikling af interkulturel kompetence. Her skal lærerne stifte bekendtskab med den nyeste forskning inden for emnet samt undervises i, hvordan man kan anvende dette i undervisningen. Her skal lærerne også præsenteres for konkrete forslag til undervisning, som de i deres travle hverdag kan benytte sig af.

Foruden manglende viden indenfor interkulturalitet samt mangel på viden om de allerede eksisterende redskaber og ressourcer, viste vores undersøgelser også, at det især er *tid*, som lærerne er pressede af. Dette medfører, at lærerne ikke føler, at de har tid til at sætte sig ind i nye ressourcer som blandt andet E-twinning. Derfor skal en introduktion af disse ressourcer samt vejledning til, hvordan de kan benyttes i undervisningen indgå i de kurser, som vi foreslår, at lærerne skal på.

Dette leder os videre til vores andet handleforslag. Dette forslag bygger på allerede eksisterende ressourcer som E-twinning, Mystery Skype og PenPal Schools. Der findes flere forskellige didaktiske platforme som disse. Disse platforme er gode værktøjer, som allerede er opfundet til undervisningen, og som er yderst gode at bruge til at skabe kontakt til elever fra andre steder i verden.

Det, vi fandt frem til i vores analyse, var dog at nogle lærere, blandt andet en helt nyuddannet lærer, slet ikke kender til disse ressourcer. Derfor mener vi, at det kunne være yderst gavnligt at oplyse mere om disse på skolerne og de forskellige læreruddannelsessteder i landet. Der skal være informationshæfter eller plakater, som informerer engelsklærerne om de allerede eksisterende værktøjer, så deres nysgerrighed til at tage dem i brug vækkes.

Ydermere, mener vi, at det vil være givende at kigge på lærernes interne teamsamarbejde på den enkelte skole. Her skal der være fokus på at optimere teamsamarbejdet engelsklærerne imellem. Dette, mener vi, kan gøres ved at afholde temadage, hvor lærerne på møderne skiftes til at dele ud af deres viden. Dette kan indebære alt omhandlende engelskfaget men i vores tilfælde udvikling af elevers interkulturalitet. Derudover vil man på sådanne møder kunne dele de udfordringer, der opstår i arbejdet med dette og ved fælles hjælp og vidensdeling i fagteamet kunne hjælpe og guide hinanden til løsninger. Vi forestiller os, at dette vil kunne bidrage til, at nogle lærere måske får et kendskab eller et større kendskab til de førnævnte ressourcer, som andre lærere måske ikke kender til endnu. Disse lærere kan dog bidrage med anden erfaren viden.



## Litteraturliste

- Børne- og Undervisningsministeriet. (15. August 2019). *Bekendtgørelser af lov om folkeskolen - Folkeskolens formål §1*. Hentet Januar 2021 fra Retsinformation:  
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Engelsk Fælles Mål*. Hentet April 2021 fra EMU - Danmarks læringsportal: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_FællesMål\\_Engelsk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Engelsk.pdf)
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Engelsk undervisningsvejledning*. Hentet April 2021 fra EMU Danmarks læringsportal: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Vejledning\\_Engelsk\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Engelsk_2020.pdf)
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in foreign language: the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. I D. K. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. New York : Sage Publication Inc.
- Gregersen, A. S. (2015). Den kulturelle dimension i sprogfagene: Kulturundervisning i et transnationalt perspektiv. I *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (s. 55-84). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, I. (2018). *Grundbog i kulturforståelse*. København: Samfundslitteratur.
- Kemp, P. (2006). Samtalen mellem kulturer - Den pædagogiske genstand. I *Verdensborgeren som pædagogisk ideal - pædagogisk filosofi for det 21. århundrede* (s. 70-78). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2012). *Stereotyping*. Upper Saddle River: Pearson.
- McKay, S. L. (2001). *Teaching English as an International language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. København: Hans Reitzels Forlag.

Emma Holm – LE170064  
Mette V. Haahr – LE160024

- Reimer, D., & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I T. T. (red), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken - Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag A/S.
- Risager, K., & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring - inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Svarstad, L. K. (2016). *Teaching Interculturality - Developing and Engaging in Pluralistic Discourses in English Language Teaching*. København: Aarhus Universitet - DPU Danmarks institut for pædagogik og uddannelse.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (1.. juni 2012). *Reform af læreruddannelsen*. Hentet April 2021 fra Uddannelses- og Forskningsministeriet: <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laer Ruddannelsen>