

Utvikling av interkulturell kompetanse og språkopplæring – to sider av samme sak

Hans Erik Bugge, Universitetet i Stavanger

I denne artikkelen skal vi sette søkelyset på de delene av læreplanene i engelsk og fremmedspråk som omhandler interkulturell kompetanseutvikling i norske klasserom. Med utgangspunkt i hovedprinsippene i disse læreplanene skal vi se hvordan Michael Byrams modell for undervisning i interkulturell kompetanse kan brukes som grunnlag for pedagogisk konkretisering av målene i læreplanen. Modellen skal sees i lys av grunnleggende kulturteori på feltet interkulturell kommunikasjon.

I henhold til de norske læreplanene i engelsk og fremmedspråk skal elevene tilegne seg interkulturell kompetanse som en del av språkopplæringen. Dette inngår etter artikkelforfatterens syn som en del av skolens allmenn-dannende funksjon i tillegg til at det er en viktig faktor for å fremme elevenes pragmatiske kompetanse i tråd med Det felles europeiske rammeverket for språk. Vi skal i denne artikkelen definere nærmere begrepet interkulturell kompetanse samt bruke denne innfallsvinkelen i møte med læreplanens fokus på elevenes interkulturelle utvikling. Et

gjennomgående tema er Michael Byram (1997) sin undervisningsmodell for interkulturell kompetanse og dens anvendelighet i en norsk sammenheng.

Viktigheten av vidsyn og toleranse for å fremme positive samfunnsprosesser har blitt aktualisert i kjølvannet av de tragiske og grufulle terrorangrepene i Norge sommeren 2011. Positive samfunnsverdier kan vi som språklærere være med på å fremme gjennom måten vi formidler kulturkunnskap i språklæringsklasserommet på. Den norske statsviteren Stein Rokkan har vist hvordan språk-

barrierer har vært viktige for hvordan tverrnasjonale konflikter har utviklet seg i Europa opp igjennom historien (Rokkan 1987). Vi kan lett tenke inn kulturbarrierer i samme åndedrag, og veien er da kort til en dypere forståelse av bakgrunnen for at språk- og kulturkompetanse er viktige virkemidler Europarådet legger opp til på veien mot europeisk integrasjon. Språk- og kulturforståelse vil også være av betydning i en globalisert verden, noe som er viktige element i det som kalles interkulturell kommunikasjon, eller samhandling på tvers av kulturer. Interkulturell kompetanse er følgelig kompe-



tanse i det å samhandle med mennesker med en annen kulturbakgrunn enn ens egen. Betydningen av koblingen mellom språkopplæring og interkulturell kompetanse vises i Byrams analyser av hvor viktig kultur og språk er i allmenn-dannende prosesser med skolen som viktig arena (Byram 1989, 2008).

Kulturkompetanse og de norske læreplanene i engelsk og fremmedspråk. Læreplanene legger opp til at elevene skal opparbeide seg kunnskap og ferdigheter i interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse er et mangslungent begrep, og meningsinnholdet er ikke entydig presisert i læreplanen. Det skal i undervisningen være fokus på utvikling av kulturforståelse i vid forstand samt sentrale emner knyttet til ulike sider ved målgrupplandenes samfunns- og kultur i holdningsskapende øyemed. Det vektlegges også at språkundervisningen skal

stimulere til utvikling av interesse, forståelse, kompetanse og innsikt knyttet til egne livsvilkår og egen identitet. På det ferdighetsmessige plan skal elevene kunne drøfte og sammenligne kulturelle

// ... språkbarrierer har vært viktige for hvordan tverrnasjonale konflikter har utviklet seg i Europa opp igjennom historien. Vi kan lett tenke inn kulturbarrierer i samme åndedrag

trekk og samfunnsforhold knyttet til språkområdet og Norge. På kunnskapsfronten skal elevene utvikle kunnskap om hvordan språkkompetanse og kulturinnsikt har betydning for flerkulturelt samarbeid og forståelse. Disse føringene er i samsvar med Europarådets opplegg

for å fremme europeisk integrasjon, for eksempel slik det blir uttrykt i Det felles europeiske rammeverket for språk. Slike integrasjonsprosesser kan lett sees i en internasjonal sammenheng i tråd med innledningen over. Selvstendigjøring av elever på feltet er viktig, og ikke minst spørsmål om hvordan man best fremmer den slags kompetanse i klasserommet i henhold til læreplanene. Læreplanene legger i seg selv ikke opp til den undervisningsmodellen vi her presenterer (Byram 1997), men vi mener at den er vel egnet som et bidrag til å fremme målsetningene i læreplanene. Modellen bygger på et tretrinnsprinsipp basert på ferdigheter, holdninger og kunnskap. Med dette ønsker vi å skape et teoretisk bakteppe for en praktisk tilnærming til interkulturell kompetanseutvikling som en integrert del av språkundervisningen. Essensen i modellen legges her frem i kombinasjon med egenproduserte forslag til praktiske aktiviteter knyttet til disse prinsippene.

Kultur er et begrep vi som oftest forbinder med forhold som teaterliv, sportsaktiviteter, monumentale bygninger og forskjellige uttrykk for folkeliv og tradisjoner. Hvis vi drar til et fremmed land, er en del av ferieaktiviteten for mange slike kulturopplevelser. På det politiske plan vil det å satse på kulturen gjerne innebære at det bevilges penger til nye konsertbygg eller flere idrettshaller, bare for å nevne noen eksempler. Dette er en gjengs oppfatning av hva kulturbegrepet innebærer, en fasett som ikke byr på nevneverdige problemer i samhandling med fremmedspråklige. Det er verre hvis en



person fra et land skal samhandle over tid med en person fra et annet land. Da vil denne samhandlingen stille krav til smidighet og fleksibilitet samt evne til forståelse hos begge parter. Det sies at *when in Rome do as the Romans*. En slik leveregel kan saktens være vanskeligere enn som så, spesielt hvis man ikke har stor erfaring med samhandling på tvers av kulturer, eller kompetanse i interkulturell kommunikasjon, som det også kalles. Således vil kultur kunne defineres

// ... when in Rome do as the Romans

som skjulte og ofte friksjonsskapende forhold i samhandlingen bestående av felles følelser, oppfatninger og holdninger som ligger til grunn for forventet atferd i en gruppe mennesker (Byram 1989, 1997, 2008; Hall 1977, 1989; Hofstede 2001; Trompenaars & Hampden-Turner 1998). En slik gruppe mennesker kan være en familie, og da snakker vi om familiekultur. Skjulte koder og regler for atferd kan også utspille seg i eget nabolag, eller i byen og landsdelen man bor i

for den saks skyld. På landsbasis kan vi snakke om nasjonale kulturer. Samtidig slår vi fast at det finnes et vell av kulturdefinisjoner (Hinkel 1999: 1). Vår definisjon av kultur i denne sammenheng er således ment som én mulig måte å nærme oss læreplanen på.

De to formene for kultur vi har definert over, altså kultur som for eksempel severdigheter og arrangementer på den ene siden, og kultur som det sett med koder og regler som styrer samhandlingen i en gruppe mennesker, kan også uttrykkes som det man ser og det man ikke ser. Det er lett å forestille seg at man som turist på besøk i fremmede land fint kan gå rundt og oppleve flotte parkanlegg uten nevneverdige problemer, for å sette det hele på spissen. Den friksjonen som imidlertid skapes på det usynlige plan som en konsekvens av langvarig samhandling med fremmedkulturelle, vil nødvendigvis påvirke psykologiske faktorer i samspillet. Jo større forståelse personene i samhandlingen har for hva som muligens påvirker samspillet, desto smidigere vil samhandlingen følgelig fungere.

Undervisningsmodell for interkulturell kompetanse. Læreplanene i engelsk og fremmedspråk legger opp til at vi fremmedspråklærere skal hjelpe elevene til å utvikle interkulturell kompetanse. Spørsmålet er da hvordan vi best fremmer interesse for fremmede kulturer samt bidrar til at elevene utvikler innsikt i egne livsvilkår og egen identitet. Et annet aspekt er at elevene skal kunne sammenligne og drøfte samfunnsforhold i språkområdet og i Norge for å utvikle egne holdninger og oppfatninger, spesielt de som er relevante i møte med den fremmede kulturen. Michael Byrams modell for undervisning i interkulturell kompetanse er vel egnet for å fremme slikt læringsutbytte. Byram legger ikke så mye vekt på den synlige delen av kulturbegrepet, men fokuserer snarere på det som rører seg i det underbevisste samspillet i kulturmøtet. Kollektive følelser, oppfatninger og holdninger kan saktens skape utfordringer i enhver samhandling mennesker i mellom, men de kan også være en kilde til personlig vekst og modning hvis man som menneske takler de krisene slike møter kan medføre. Vi engelsk- og fremmedspråk-

Modell 1



Modell 2



lærere har mulighet til å hjelpe elevene til å opparbeide seg kulturkompetanse som et ledd i språklæringsprosessen (Valdes 1986). Slik blir det vår oppgave å hjelpe elevene til å se hvordan de best kan gjøre seg nytte av kulturelle møter samt hvordan de selv kan oppsøke kilder for læring og kunnskapsutvikling.

Interkulturell samhandling. Byram definerer samhandling mellom to personer med forskjellig kulturbakgrunn samt maktforholdet dem i mellom. For enkelthets skyld kaller vi de to personene som møtes i en samhandlingssituasjon for x og y. En samhandling, eller interaksjon, vil således kunne symboliseres ved modell 1 på foregående side.

Målet er da at en person skal kunne gå fra en interaksjon til en annen med lærdom fra den foregående interaksjonen i bagasjen. Slik blir personen i økende grad interkulturelt kompetent. Denne gradvise utviklingen kan illustreres som i modell 2 på foregående side.

Dette betyr at en person tar med seg erfaring fra en interkulturell samhandling til en annen og slik bygger opp sin interkulturelle kompetanse på ferden gjennom livet. Vår oppgave er da å gi elevene den nødvendige ballast for nettopp å forstå betydningen av denne trinnvise utviklingen av interkulturell kompetanse, samt hvordan de kan bli selvstendigjort i denne prosessen. Et viktig prinsipp hos Byram er at maktforholdet er jevnt fordelt i en slik samhandling. Det betyr at den morsmålstalende ikke nødvendigvis sitter med makten i samhandlingen. Den morsmålstalende utgjør dermed ikke en

norm eller rollemodell som språkeleven i bunn og grunn skal se opp til. I følge Byram forholder det seg snarere slik at begge aktørene møtes med utgangspunkt i den ballasten de hver og én har fra sin erfaringsbakgrunn. Den personen som ikke har språket som morsmål, vil uansett besitte en mengde kunnskaper og erfaringer som han eller hun kan trekke veksler på i interaksjonen. Slik er det selve møtet som er interessant, og ethvert møte vil da være unikt, siden det består av aktørenes gjensidige påvirkning av hverandre med utgangspunkt i den kulturelle bakgrunnen de har. Det er da ikke så viktig å oppnå det ferdighetsnivået som den morsmålstalende har, siden målet snarere er å mestre selve samhandlingen i seg selv med utgangspunkt i ens egen unike kulturelle kompetanse (Byram 1997; Kramsch 1993, 1998). Denne kompetansen kaller Byram *for the threshold level* for interkulturell kompetanse. Når en person har taklet en slik unik samhandling, vil personen i neste omgang ha bygget seg opp en erfaring som gir synergieffekt

// **Den personen som ikke har språket som morsmål, vil uansett besitte en mengde kunnskaper og erfaringer som han eller hun kan trekke veksler på i interaksjonen**

over til neste samhandling. Slik vil neste samhandling forhåpentligvis gli lettere, og personen vil trekke lærdom over på et litt høyere nivå enn den foregående situasjonen. Målet for den interkulturelle

delen av fremmedspråkopplæringen vil da være å gi eleven tilstrekkelig kompetanse til å nå dette *threshold level*, altså det punktet som setter eleven i stand til å takle en interkulturell samhandling av unik karakter for så å gjøre seg nytte av denne erfaringen senere i livet. Hva dette punktet bør defineres som, vil hele tiden være avhengig av det nivået vi lærere ser er nødvendig ut i fra den konteksten vi opererer i.

Fokus på ferdigheter, holdninger og kunnskap. Språkkompetanse utvikles tradisjonelt i en trinnvis progresjonsmodell, for eksempel i henhold til rammeverket for språk med videreføring til nasjonale læreplaner. Vi språklærere har også selv en eller annen forestilling om hvordan vi bør bygge opp språkkompetansen til elevene våre i en gradvis progresjonsmodell. Det er da lett å ta med seg denne tankemodellen over på feltet interkulturell kompetanse. Men det er på det feltet Byram altså hevder at vi snarere må definere et relativt punkt hvor eleven er interkulturelt kompetent i samsvar med forklaringen over. Det betyr at vurdering av interkulturell kompetanse også må sees i lys av et slikt relativt punkt som vil være avhengig av kontekst og mål for elevene. Det sier seg selv at en elev som skal settes i stand til å kunne samhandle med utvekslingslever, vil trenge et annet *threshold level* enn for eksempel en næringslivsleder som skal arbeide over tid i en annen kultur. Det er derfor dette punktet må betraktes som relativt i så måte at kontekst og mål må defineres for hver enkelt kommunikasjonsituasjon. Byram opererer med en tredelt under-



visningsmodell for å skape en ramme rundt dette relative punktet for kulturtilegnelse. Modellen består av elementene ferdigheter, holdninger og kunnskap. Disse tre grunnpilarene kan ligge til grunn for innholdet i selve undervisningen og også for vurderingsgrunnlaget for interkulturell kompetanse. Modellen vil naturlig nok måtte tilpasses språket elevene får opplæring i, men vi håper vår fremlegging gjør det mulig å finne tilsvarende forhold ut i fra det aktuelle språkområdet. Disse tre komponentene er for øvrig også omtalt av Ulla Lundgren som relevant innhold for undervisning i interkulturell kompetanse (Feng 2009: 132-150).



Som ramme for tretrinnsmodellen skisseres i første rekke undervisningsforløp i klasserommet med fokus på kunnskapstilleggelse og refleksjon. Der nest foreslås styrt opplegg i felten i forbindelse med aktiviteter som skoleturer og utvekslingsbesøk. Dette må imidlertid bearbeides gjennom refleksjon i klasserommet i etterkant. Til sist vil selvstendige læringsformer være det endelige mål for de lærerstyrte oppleggene.

Undervisningsmaterieell på området er kontekstavhengig. Det nivå som er definert som *the threshold level* vil være den målestokken som stoff skal defineres ut i fra. En pekepinn er elevenes fremtidige bruk av kunnskapen de skal erverve. Dette står i kontrast til vanlig språkundervisning, hvor målet er å skape en progresjonskurve hos elevene i henhold til språklige ferdighetskriterier definert ut i fra grammatisk progresjon, uttaleferdigheter og ordforråd. Vurderings-

kriterier og undervisningsmaterieell for interkulturell kompetanse skal altså ta utgangspunkt i ferdigheter, holdninger og kunnskap som ansees som nødvendige ut i fra den sammenhengen elevene skal

// **Det sier seg selv at en elev som skal settes i stand til å kunne samhandle med utvekslingselever, vil trenge et annet threshold level enn for eksempel en næringslivsleder som skal arbeide over tid i en annen kultur**

bruke kompetansen i. Denne kompetansepakken skal danne grunnlag for en kritisk kulturell bevissthet. Historiske hendelser og verdimønstre kan eksem-

pelvis brukes for å forstå problemer som kan oppstå i interkulturell samhandling. Eleven skal mestre det å kunne uttrykke seg på et fremmed språk med utgangspunkt i sitt eget kulturelle ståsted samtidig som han eller hun må forholde seg til at en morsmålstalende uttrykker sitt kulturelle ståsted på det samme språket.

Ferdigheter. I følge prinsippene i denne komponenten skal elevene være i stand til å identifisere og tolke egne etnosentriske perspektiver samt tros- og verdioppfatninger. De skal ellers kunne analysere tilsvarende faktorer hos den andre aktøren. Slik skal elevene kunne tolke årsaken til andres handlinger i lys av denne innsikten. Til syvende og sist skal disse ferdighetene føre frem til en helhetsforståelse av hva som påvirker og utvikler samhandlingen. Elevene skal altså utvikle nødvendige ferdigheter til å kunne identifisere områder som kan skape grobunn for misforståelser og løse

de konfliktene som måtte oppstå på det grunnlag. Dialogbaserte tekster hvor en som turist skal forsøke å finne veien til et gitt sted, er ett eksempel på en aktivitet som fremmer interaktiv ferdighet på dette feltet. Det å vite hvilken høflighetsform som gjelder er en viktig brikke i en slik interaksjon. Aktuelt nyhetsstoff er også nyttig for å oppøve evnen til å se hvordan aktuelle hendelser kan tolkes ulikt i forskjellige kulturer. Disse aktivitetene kan naturlig nok kobles sammen med språklige øvelser av ulikt slag. Hvis det står grammatikk på programmet, vil

// **... arbeid med eget ståsted kan gi større forståelse for "den andre"**

øvelser med tydelige jeg <-> du budskap kunne brukes. Slike øvelser kan fremme elevenes bevissthet rundt det å bruke samtaler for å identifisere andres ståsted og dermed interkulturell empati i neste omgang. Dette betyr at grammatiske øvinger hvor man skal trene på verbøying i jeg- og du-form kan brukes. Setninger som inneholder spørsmål om hva den andre gjør, samtidig som man gir informasjon om seg selv, kan stimulere denne evnen til interesse for "den andre".

På holdningsfronten fokuseres det på arbeid med fordommer og stereotypier, nysgjerrighet og åpenhet, empati og vilje til å se saksforhold fra den andres kulturelle ståsted samt kritisk kulturell oppmerksomhet. Slike holdninger skal legge grunnlag for en gryende vilje til å engasjere seg i "annerledeshet",

interesse for å oppdage nye perspektiver, vilje til å stille spørsmål ved egne verdier og forestillinger og vilje til å gjennomgå vanskelige faser i læringsprosessen. Selvransakelse og selvinnsett samt fleksibilitet er viktige stikkord for denne holdningskomponenten. Arbeid med slike holdninger kan med fordel fremmes som en del av normale språklæringsaktiviteter. Tekster og annet undervisningsmateriale som beskriver målspråklandenes levesett og verdi-forestillinger, kan brukes som grunnlag. Det er kanskje for mye forlangt at elevene skal kunne drøfte disse emnene på målspråket, bortsett fra i engelskundervisningen hvor det språklige nivået er høyere enn i fremmedspråksklassene. Et alternativ er å la elevene utforske sentralt ordforråd i en tekst for så å skrive et lite sammendrag av hvordan de opplever at teksten beskriver trekk ved målkulturens verdi- og levesett. En slik tekst kan danne grunnlag for samtaler i smågrupper hvis det språklige nivået tillater det. Det som er viktig er uansett at det kulturelle materialet bearbeides på en eller annen måte, og gjøres dette på norsk, gis det større slingringsmonn. På dette punktet er hovedpoenget at elevene skal utforske sitt eget holdningsmessige ståsted og se hvordan de reagerer i møte med tilsvarende i den fremmede kulturen. En slik selvransakelse gir større bevissthet rundt eget ståsted og negative fordommer kan forebygges. Et viktig prinsipp er at elevene skal se hvordan arbeid med eget ståsted kan gi større forståelse for "den andre", og typiske tema kan være kjønnsrolle- og familiehøvelser, ungdom og skole samt ungdom og fritid.

Kunnskap. Elevene skal utvikle kunnskap om sosiale grupper og deres kultur både når det gjelder hjemland og utland på forskjellig nivå. Andre kunnskapsfelt er individuelle og samfunnsmessige interaksjons- og sosialiseringprosesser. Kunnskap om historiske og nåtidige forhold mellom landene, kontakt mellom landene og nasjonal identitet er også viktig. Det bør være fokus på historiske og aktuelle samfunnsforhold med betydning for samhandlingen, kriterier for nasjonal identitet sett innenfra og utenfra, sosialiseringprosesser i begge kulturer, sosiale og geografiske skillelinjer i begge kulturer samt sosiale omgangsformer i begge kulturer.

I denne komponenten er det nyttig å la elevene identifisere viktige hendelser i norsk historie og norske samfunnsforhold som har betydning for norsk virkelighetsoppfatning. Nasjonalstatutviklingen på 1800-tallet, den andre verdenskrig og etterkrigstiden er viktige bidrag. Norsk geografi med fjord og fjell, gravgrendte strøk og befolkningstette byområder samt den norske språkstriden er gode eksempler. Sammenholdes denne kunnskapen med tilsvarende forhold i målspråklandene er man på god vei. I engelskfaget kan vi ta opp situasjonen for det engelske språk og de store kulturelle forskjellene blant engelsktalende i verden. I franskfaget kan språk- og kultursituasjonen i Belgia, Canada og Sveits diskuteres. Tysklands dramatiske historie og oppgjør med fortiden er et viktig element, på lik linje med den kulturelle smeltedigelen i Spansk-Amerika med det spanske språk som lim. ➔

Minoritetsspørsmål er også av interesse. Aktiviteter knyttet til kunnskapskomponenten er forhold vi allerede kjenner til i språkundervisningen, men poenget her er at vi bevisst setter dem inn i den interkulturelle kompetanseutviklingen vi ønsker å fremme. Kunnskapen kan bearbeides på norsk eller på målspåket ut i fra de samme kriterier som gjelder for holdningskomponenten.

Hovedbudskapet i Byrams modell er at formidling av såkalt helhetlig interkulturell forståelse bør stå i høysetet. De mindre delene vi har sett på i denne artikkelen er snarere midler til å nå det noe abstrakte *threshold level* som skal sette *the intercultural speaker* i stand til å gå fra $x < > y^1$ til $x < > y^2$... ad infinitum. Ved å bygge opp elevenes interkulturelle samhandlingskompetanse utvikles samtidig deres kritiske kulturelle bevissthet. Byrams modell passer derfor godt som en av mange mulige metodiske rammer for å oppfylle læreplanenes målsetninger om elevenes interkulturelle kompetanseutvikling.

Fotnoter

¹Koblingen mellom læreplanen og fokus for denne artikkelen kan også sees i lys av Gunn Elin Heimarks søkelys på dannelsesbegrepet og fremmedspråksdidaktikkens tverrfaglighet (Heimark, 2007).

²Denne definisjonen av kultur er med utgangspunkt i et sosialt perspektiv, og det finnes mange definisjoner av kulturbegrepet i forskjellige kilder. De oppgitte kildene vil imidlertid danne grunnlag for den samlebetegnelsen for sosiale kultur-ytringer som vi opererer med i denne artikkelen.

³Denne modellen er egenutviklet basert på hovedinnholdet i Byrams teori.

⁴Byrams oppfatning av maktfordelingen i den språkligkulturelle samhandlingen kan i høyeste grad problematiseres

med utgangspunkt i aksjons- og diskursteori samt filosofi. I denne sammenheng velger vi imidlertid å legge vekt på Byrams fremstilling i et funksjonelt perspektiv uten at vi dermed tar stilling til om denne definisjonen av maktprinsippet vil holde vann i alle sammenhenger. Maktfordelingen vil etter all sannsynlighet endres avhengig av faktorer som eksempelvis yngre vs. eldre og lavere sosial rang vs. høyere sosial rang. En utdypende, og muligens betimelig, kritikk av Byrams maktdefinisjon lar vi allikevel ligge her siden hovedfokus er på modellens overføringsverdi til en norsk undervisningssammenheng.

⁵En annen diskusjon er i hvilken grad modellen passer for forskjellige typer aldersgrupper og elevforutsetninger. Vi lar det imidlertid være opp til den enkelte å vurdere modellens funksjonalitetsnivå ut i fra omstendighetene rundt egen praksis.

⁶Praksistipsene i modellen er med utgangspunkt i egen erfaring og teoretisk inspirasjon (Hinkel, 1999; Moran, 2001; Seelye, 1993; Valdes, 1986).

Referanser

- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hall, E. T. (1977, 1989). *Beyond culture*. New York: Anchor Books Editions.
- Heimark, G. E. (2007). Fagdidaktikk og fremmedspråksdidaktikk. Et forsøk på å plassere 2. fremmedspråk i et fagdidaktisk perspektiv. *Acta Didactica Norge*, Vol 1, Nr 1.
- Hinkel, E. (Ed.). (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations* (2 ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.

- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching Culture. Perspectives in Practice*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Rokkan, S. (1987). *Stat, nasjon, klasse. Essays i politisk sosiologi*. Stavanger: Universitetsforlaget.
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication* (3 ed.). Lincolnwood: National Textbook Company.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture: understanding diversity in global business* (2 ed.). New York: McGraw-Hill.
- Valdes, J. M. (Ed.). (1986). *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.

Når engelsk ikkje berre er ...engelsk

Thomas Hansen, Framandspråksenteret og Halden vidaregåande skole

Etter kvart som globaliseringa har gjort seg stadig meir gjeldande, har det engelske språket styrkt funksjonen sin som verdas *lingua franca*. I takt med denne utviklinga har også interkulturell kompetanse fått meir og meir gjennomslagskraft i engelsk-opplæringa. Som ein konsekvens får no spørsmålet om "speaker models" i engelskundervisninga meir merksemd blant forskarar og didaktikarar. Kva slags engelsk er det formålstenleg at elevane skal lære i vår moderne tid: britisk, amerikansk eller kanskje australsk engelsk? Og skal graden av kor godt dei klarer å høyrast ut som ein "native speaker", vere ein del av vurderingsgrunnlaget?

Det er ei kjensgjerning at den engelsk-språklege verda i dag omfattar om lag 1,5 milliardar andre- og framandspråkbrukarar i tillegg til dei i overkant 400 millionane som kan kalle seg "native speakers". Engelsk har dermed forskjel-

lige funksjonar i bruk. Det er både eit kvardagsspråk for morsmålstalarar seg imellom og eit internasjonalt reiskaps-språk for interkulturell kommunikasjon som inkluderer ein overveldande majoritet av "non-native speakers". Ta òg med

at engelsk visse stader utanfor morsmålsregionen er i ferd med å utvikle egne meir eller mindre standardiserte variantar, og vi kan definitivt slå fast at det ikkje lenger berre er morsmålstalaren som "eig"

