

# Etnopragmatik og interkulturel kompetence: Didaktiske nytænkninger i fremmedsprogsundervisningen

Susana S. Fernández

The purpose of this paper is to explore the possible pedagogical application of *ethnopragmatics* in the field of language learning and teaching with the purpose of promoting intercultural communicative competence. The ethnopragmatic approach, developed by Anna Wierzbicka, Cliff Goddard and associates within the broad paradigm of Cognitive Linguistics, examines cultural aspects of language and communication from an insider's perspective. The pedagogical potential of ethnopragmatics lies in its effort for unravelling the values, beliefs and norms that lie behind the verbal behavior of a particular cultural group and in doing so without a predetermined cultural bias.

**Nøgleord:** etnopragmatik, interkulturel kompetence, sprogundervisning, *Natural Semantic Metalanguage*, kulturelle scripts

## 1. Indledning

Artiklen<sup>1</sup> har til formål at præsentere og diskutere den didaktiske anvendelse af tilgangen etnopragmatik med henblik på at fremme fremmedsprogsselevers interkulturelle kommunikative kompetence. Interkulturel kommunikativ kompetence (IKK) har været i fokus i fremmedsprogsundervisning siden 1990'erne (Byram 1997) og kan betragtes som hovedmålet i den moderne fremmedsprogsundervisning, men hvad er det, og hvad betyder det egentlig at være "interkulturelt kompetent"? Svaret er ikke så simpelt, og jeg vil påstå, at både underviserne og de lærende konfronteres med mange udfordringer, når de udover korrekt sprog skal sigte efter interkulturel bevidsthed. En af

---

1 Artiklen er baseret på Fernández (2016).

udfordringerne er uden tvivl at finde det rigtige teoretiske grundlag, som kan være med til at bidrage med de svar, som man har brug for. Nærværende diskussion vil kredse om, hvorvidt den etnopragsmatisk tilgang kan tilbyde nogle af disse svar.

Jeg vil starte min præsentation med en kort redegørelse af IKK og dens placering i fremmedsprogsundervisning i den danske kontekst for derefter at introducere grundideerne i etnopragsmatik, dens oprindelse og nuværende udviklingsstatus, samt dens hovedmetodologiske redskab, *Natural Semantic Metalanguage*. Derefter vil jeg skitsere nuværende bestræbelser på at udvikle etnopragsmatik i en didaktisk retning og især de danske initiativer, som enten er i gang eller på tegnebrættet.

## 2. Interkulturel kommunikativ kompetence

Feltet for fremmedsproglæring og -undervisning har i de seneste årtier oplevet en tydelig tretrinsudvikling fra det traditionelle fokus på sprogets grammatiske struktur som organiserende princip, gennem en øget interesse i sprogets funktion, til en decideret kommunikativ orientering, hvor målet er at facilitere fremmedsprogtalerens anvendelse af fremmedsproget i autentisk kommunikation (Pozzo & Fernández 2008). Dette mål fik navnet “kommunikativ kompetence” (Hymes 1972) og indebærer meget mere end lingvistisk kompetence eller evnen til at producere korrekte sætninger. Korrekte sætninger er stadigvæk i sigte, sammen med et dækkende og nuanceret ordforråd og en klar udtale, men udover det kræver kommunikativ kompetence, at man ved, hvilken sprogbrug der er adækvat i en given situation, hvordan man bevæger sig fra den isolerede sætning til sammenhængende tekst, og hvordan man kompenserer for manglende sproglige ressourcer via forskellige strategier for at opretholde kommunikationen.

Begrebet “kommunikativ kompetence” var et uomtvisteligt fremskridt i forhold til det tidligere rent grammatiske fokus, men det blev stadig kritiseret for at være for snævert i sit instrumentelle mål og dets ringe fokus på kulturelle træk i sprogene (Porto 2013). Der var behov for en ekstra kompetencedimension, som tilgodeså de forskellige kulturelle implikationer af interkulturel kommunikation, og det nye begreb “interkulturel kommunikativ kompetence” blev nøglen til en helt ny drejning i fremmedsprogsundervisning.

Begrebet *interkulturel kommunikativ kompetence* stammer helt konkret fra Byram (1997) og er en videreudvikling af begrebet “kommunikativ kompetence”. Ved at tilføje benævnelsen *interkulturel* peger Byram mod nødvendigheden af

at lægge fokus på sociokulturelle aspekter i det kommunikative klasselokale og ikke blot på de lingvistisk-orienterede pragmatiske og diskursive kompetencer (Byram 2000). Man kan definere interkulturel kommunikativ kompetence som “evnen til at interagere med personer fra andre lande og kulturer på et fremmedsprog, forhandle kommunikationen på en for begge parter tilfredsstillende måde og agere som mediator mellem kulturer” (Andersen et al. 2015: 122). Byram (1997: 34) foreslår, at denne kompetence påvirker vores kognition, adfærd og affekt, og at alle disse faktorer bør adresseres i det fremmedsproglige klasseværelse:

	<b>Færdigheder</b>	
	Fortolke og relatere <i>(savoir comprendre)</i>	
<b>Viden</b>	<b>Uddannelse</b>	<b>Holdninger</b>
om sig selv og andre; om interaktion <i>(savoirs)</i>	Politisk dannelse/ kritisk kulturel bevidsthed <i>(savoir s'engager)</i>	Relativisere sig selv Værdsætte andre <i>(savoir être)</i>
	<b>Færdigheder</b>	
	Opdage og/eller interagere <i>(savoir apprendre/faire)</i>	

Figur 1. Byrams IKK-model (1997: 34).

Modellen blev vedtaget i Europarådets Fælles Referenceramme for Sprog (CEFR) (2001), og derfra bredte den sig til de europæiske lande såvel som til den internationale kontekst udenfor Europa. CEFR definerer en interkulturel tilgang til fremmedsprogsundervisning, som skal være med til at værne om Europas sproglige og kulturelle mangfoldighed og rigdom:

Ud fra et interkulturelt perspektiv er det et centralt formål med sprogundervisning at fremme en gunstig udvikling af lærerens hele person-

lighed og identitetsfølelse som udspringer af den berigende oplevelse af andethed inden for sprog og kultur. (Europarådet 2001: 15)

Næste sektion fokuserer på, hvordan dette europæiske perspektiv afspejles i det danske uddannelsessystem – især i fremmedsprogsgene i gymnasiet, som i alle tilfælde defineres som vidensfag, færdighedsfag og kulturfag.

### **2.1. *Interkulturel kommunikativ kompetence i det danske gymnasium***

Som nævnt ovenfor er alle fremmedsprogsgene defineret som “vidensfag, færdighedsfag og kulturfag” i Undervisningsministeriets læreplaner (2013), hvilket vil sige, at de handler om meget mere end blot at lære sproget. Undervisningsministeriet positionerer sig tydeligt indenfor den interkulturelle tilgang fastlagt af Europarådet, som det ses i følgende citater:

Gennem arbejdet med tysk sprog opnår eleverne kompetence til at kommunikere på tysk og indsigt i kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande. Dette giver lyst og evne til at reflektere over og med forståelse gå i dialog med andre kulturer.  
(*Læreplan for Tysk begyndersprog A – stx, juni 2013*)

Samtidig skal eleverne opleve spansk som en del af deres egen kulturelle bagage, som de kan anvende i deres møde med andre kulturer.  
(*Vejledning for Spansk A – stx, 2010, s. 2*)

Styredokumenterne fra Undervisningsministeriet er i overensstemmelse med Byrams model for interkulturel kompetence og dermed Europarådets anbefalinger. Men hvordan bliver disse styredokumenter fortolket og bragt til live i klasselokalet? Og er danske fremmedsproglærere rustet til opgaven – både i forhold til træning, institutionel støtte og relevante materialer?

### **2.2. *Lærernes udfordringer***

Både i Danmark og rundt om i verden har et stort antal undersøgelser vist, at fremmedsprogslærere har problemer med at forstå begrebet “interkulturel kompetence” og med at udføre undervisning, hvor denne kompetence er i højsædet. I mange tilfælde er lærerne stadig fastlåst i en forældet tankegang, hvor sprogundervisning er lig med ren lingvistisk træning. Her i Danmark viser to undersøgelser af Fernández (2009) og Andersen & Blach (2010), at

både lærere og elever rangerer kulturkomponenten som den mindst vigtige, sammenlignet med de fire færdigheder (tale, lytte, læse, skrive), grammatik og endda oversættelse. Fernández gennemførte i 2014 en undersøgelse af spansk lærere på gymnasieniveau og disses holdninger til og viden om interkulturel kompetence, som viser lærernes tvetydige forhold til begrebet og dets implementering. Nogle af resultaterne af undersøgelsen opsummeres her<sup>2</sup>:

**Kendskab til begrebet:** Respondenterne (i alt 120 spansk lærere, hvor 9 har spansk som modersmål) viser tydelige tegn på, at de godt er klar over, at kultur eller interkulturalitet i undervisningen indebærer meget mere end en simpel informationsorienteret tilgang. De rangerer “evne til at sammenligne forskellige kulturer samt egen kultur” og “evne til at acceptere, at folk er forskellige” som meget vigtige elementer. Disse evner kan ikke fremmes ved blot at fortælle, hvordan den anden kultur er. De kræver en meget mere dybdegående, reflekterende og selvansvarende tilgang. På den anden side erklærer et antal respondenter sig stadig usikre på begrebets omfang:

*Jeg tror, at begrebet “interkulturel kompetence” er under udvikling, en udvikling jeg ikke er inde i. For mig klinger termen bedaget, folkloristisk – en viderefremstilling af klicheer, generaliseringer og fordomme. I stil med et kapitel i Tapas, hvor man hører, at spanierne ikke tager skoene af hjemme. Hvor vigtigt er det?*

**Ressourcer:** Der er stor enighed blandt respondenterne om, hvor svært det er at finde tid og ressourcer til at implementere interkulturelt orienteret sprogundervisning. Følgende citater fra anonyme besvarelser afspejler denne tendens:

*Vi bruger så megen energi og tid på blot at lære eleverne at kunne formulere sig nogenlunde på spansk, at der ikke er så megen plads som ønskværdigt til de andre elementer.*

*Det er ikke sådan, at det ikke er vigtigt, men det bliver hurtigt noget af det, der sorteres fra, når man står med det pres, at eleverne skal kunne temmelig meget grammatik for at kunne klare skriftlig eksamen osv.*

---

2 For en udførlig præsentation af resultaterne se Fernández (2015).

På den anden side er respondenterne i stand til at liste en mangfoldighed af aktiviteter, som de anvender i deres undervisning med et interkulturelt mål i sigte. Disse aktiviteter kan opdeles i tre store kategorier: kommunikation med spansktalende, kommunikationsøvelser i klasselokalet samt refleksion på basis af relevante materialer. I forhold til sidstnævnte vurderer 58% af respondenterne, at de undervisningsmaterialer, som de har til rådighed, er uegnede til interkulturelt orienteret undervisning, og flere skriver, at de er nødt til at lave egne materialer.

**Institutionel ramme:** Et synligt problem, som kan skimtes i ét af citaterne ovenfor, stammer fra styredokumenterne og handler om det manglende fokus på interkulturel kompetence i kriterierne for bedømmelse af sprogfagene. I de officielle eksamener ligger fokuset tydeligvis på en mere traditionel sproglig præstation, og dette sætter lærerne i en situation, hvor de skal “undervise til eksamenen”. “*Tiden tillader ikke for meget ikke-eksamensrelevant*”, skriver én af lærerne.

Hvis vi betragter lærernes egen uddannelse som en del af den institutionelle ramme, der danner baggrund for deres agens, viser der sig en ny kilde til bekymring: 65% af respondenterne påstår, at interkulturel kompetence ikke var i fokus i deres uddannelse:

*Det er ikke noget, jeg husker eller forbinder med universitetet.*

*Jeg husker uni som et sted med fokus på færdigheder. Et sprogkursus først og fremmest.*

Disse resultater er i overensstemmelse med en lang række lignende internationale undersøgelser om læreres holdninger og viden (et felt som på engelsk benævnes *teacher cognition*) – se for eksempel Sercu, Méndez García y Castro Prieto (2005), Jedynak (2011), Young & Sachdev (2011), Koike & Lacorte (2014). Disse studier har vist, at sproglærerne i flere lande og med forskellige fremmedsprog som mål har svært ved enten at forstå begrebet “interkulturel kompetence” eller implementere det i undervisningen som andet end en “informationstilgang”. Mangelfuld læreruddannelse, manglende interesse fra elevernes side, ringe institutionel støtte, uegnede materialer, berøringsangst over for kontroversielle emner samt manglende kontakt med målkulturen fra lærerens side angives alle som mulige forklaringer på problemet.

### ***2.3. Sprogelevernes behov***

Som vi har set, er der fra lærernes side en række udfordringer, som skal løses, før en decideret interkulturelt orienteret fremmedsprogsundervisning kan implementeres efter Undervisningsministeriets anvisninger. Spørgsmålet er nu, hvordan billedet ser ud fra elevernes side. De tidligere nævnte danske undersøgelser fra Fernández (2009) og Andersen & Blach (2010) viste enighed mellem lærere og elever om kulturens perifere placering. Men hvad er oplevelsen, når fremmedsproget skal anvendes i reel kommunikation? Sådanne situationer opstår for eksempel, når universitetsstuderende opholder sig et semester på et udenlandsk universitet.

I en (upubliceret) undersøgelse, som jeg har udført med 20 universitetsstuderende i spansk, som var på udveksling i et spansktalende land i perioden 2014-2015, kan man ane nogle af de udfordringer, som de studerende mødte og løste på forskellig vis. Da jeg spurgte om, hvad der var svært for dem i forhold til kommunikationen med de lokale, viser respondenterne en tendens til, at de følte en mangel på pragmatisk viden, især i forhold til tålemåder, regler for hilsner, dagligdagsprog og, i det hele taget, kommunikationsregler, især på universitetet. Flere besvarelser viser, at disse studerende blev overrasket over og udfordret af den mere åbne, direkte, varme og til tider nærgående måde, som spansktalende kommunikerer på.

Disse resultater peger på vigtigheden af at inkludere et pragmatisk fokus i undervisningen, og er i overensstemmelse med nyere retningslinjer i den fremmedsprogsdidaktiske litteratur. Belz (2003) foreslår, at sproglæreren har en afgørende rolle i at fremme elevernes bevidsthed om kulturelle forskelle med henblik på at undgå misforståelser og stereotyper. Takahashi (2010) konkluderer ligeledes, at pragmatikken skal inddrages eksplicit i undervisningen, og at det ikke er nok med en implicit tilgang. Ikke desto mindre er pragmatisk stof yderst sjældent at finde i mange undervisningsmaterialer (Pozzo & Fernández 2008; Peeters 2013; Ambjørn 2015) og formentlig også i klasseværelset som en konsekvens heraf.

Pragmatik fortjener uden tvivl en mere central rolle i fremmedsprogsundervisning, men hvilken pragmatisk teori kan bedst imødekomme behovet? I næste afsnit præsenteres en lovende tilgang, som er særligt opmærksom på kulturelle forskelle sprogene imellem, og som har potentiale til at koble relevante lingvistiske og ikke-lingvistiske aspekter sammen.

### 3. Hvad er etnopragsmatik?

Anna Wierzbicka (fx 1985, 1991, 1996, 1997, 1999, 2005, 2006a, 2010), og senere også Cliff Goddard (fx 2004, 2006, 2010), har i de seneste tredive år udviklet en gren af kognitiv lingvistik, som beskæftiger sig med betydningen af ord, konstruktioner, sproglige vaner, kommunikative praksisser osv., der kendetegner en bestemt kultur. Wierzbicka har arbejdet indgående med kulturspecifikke ord og kulturelle nøgleord og har derved etableret et felt, som kan benævnes *interkulturel semantik*. Senere har feltet også udviklet sig til *interkulturel pragmatik* med begrebet *kulturelle scripts*, eller kulturspecifikke måder at kommunikere på. Den fundamentale antagelse i Wierzbicka og Goddards arbejde er, at de fleste begreber og kommunikative praksisser er kultur-/sprogspecifikke, men kan forklares til udenforstående ved brug af et lille sæt af universelle enkle begreber kaldt *semantiske primer* (Goddard 2010). Indtil videre har Wierzbicka, Goddard og deres kolleger fundet 65 primer (se Tabel 1 nedenfor for en dansk version af listen), og disse primer, sammen med en række kombinationsregler, udgør etnopragsmatikkens vigtigste redskab, et kulturneutralt minisprog eller konceptuelt *lingua franca* kendt som *Natural Semantic Metalanguage* (NSM) (Goddard & Wierzbicka 2007). NSM har den fordel over for teknisk metasprog, at det kan forstås af ikke-eksperter, og at etnocentrisme (og især anglocentrisme) undgås, da NSM ingen kulturel skævhed har (i modsætning til tekniske pragmatiske ord såsom ‘høflighed’, ‘ansigt’, ‘autonomi’ osv.).

Begrebet *etnopragsmatik* (*ethnopragsmatics* på engelsk) bruges siden 2006<sup>3</sup> som benævnelse for hele feltet, selvom man i princippet kunne snakke om en etnosemantik, etnopragsmatik, etnosyntaks osv. (Peeters 2009), afhængigt af hvilken slags verbalt fænomen der er i fokus.

---

3 *Ethnopragsmatics* er titlen på en antologi redigeret af Goddard (2006).

Tabel 1. Semantiske primer, dansk version (Levisen 2012).

---

JEG-MIG, DU-DIG, NOGEN, NOGET, FOLK-MENNESKER, KROP, SLAGS, DEL
DEN HER, DEN SAMME, EN ANDEN
ÉN, TO, NOGET, ALLE, MEGET~MANGE, LIDT ~FÅ
GOD, DÅRLIG, STOR, LILLE
VED, TÆNKER, VIL HA', VIL IKKE HA', HØRER, SER, FOLER
SIGER, ORD, DET PASSER
GØR, SKER, BEVÆGER SIG
ER (ET STED), DER ER, ER (NOGEN/NOGET),
(NOGET) ER (NOGENS)
LEVER, DØR
TID-NÅR-DA, NU, FØR, EFTER, LÆNGE, KORT TID, NOGET TID, ET ØJEBLIK
STED, HER, OVER, UNDER, LANGT VÆK, TÆT PÅ, SIDE, INDENI, RØRER
IKKE, MÅSKE, KAN, FORDI, HVIS, MEGET, MERE, SOM

---

Både kulturelle nøgleord og kulturelle scripts må anses som højrelevante størrelser i forbindelse med at opnå bevidsthed om kommunikation på et fremmedsprog. Kulturelle nøgleord er meget markante ord på et givent sprog, som repræsenterer en bestemt værdi eller en gruppe værdier, og som er med til at organisere en række praksisser (Levisen 2012: 70). Goddard (2005: 78, citeret i Levisen 2012) definerer dem som “highly salient and deeply culture-laden words which act as focal points around which whole cultural domains are organized”. Flere danske kulturelle nøgleord (bl.a. *hygge*, *tryghed* og *lykke*) er beskrevet i Levisen (2012). Kulturelle nøgleord er frekvente og meget produktive – de optræder for eksempel ofte i titler, sangtekster, faste vendinger, slogans osv., og de udvikler ofte afledninger (fx *hygge*, *at hygge*, *at hygge sig*, *hygge-* osv.). De kan identificeres ved korpusanalyse og gennem informanter via spørgeskemaer, rollespil og lignende metoder (Goddard & Wierzbicka 2007).

Kulturelle scripts fokuserer ikke på enkelte ord, men repræsenterer “shared

understandings (of a given community of discourse), especially evaluative, prescriptive or proscriptive ones, articulated in universal human concepts” (Wierzbicka 2006b: 35). Både kulturelle nøgleord og kulturelle scripts beskrives i “reduktive parafraser”<sup>4</sup> ved brug af NSM. Anvendelsen af samme redskab gør det muligt at knytte kulturelle nøgleord og scripts sammen, hvilket er attraktivt, da et kulturelt nøgleord ofte fører til et kulturelt script (Goddard 2006: 11) – dette illustreres i nedenstående eksempel (1) med en reduktiv parafrase af det kulturelle nøgleord *hygge* og i (2) med et *hygge*-relateret script:

- (1) Reduktiv parafrase af *hygge*  
 something  
 people can say what this something is with the word *hygge*  
 someone can say something about something with this word when this  
 someone thinks like this about a place:
- a. it can be like this:
  - b. good things are happening in this place, because people are with other  
 people now in this place for some time
  - c. during this time people want to do some things with the other people  
 in this place, they don’t want to do many things  
 they want to say many things to the other people in this place
  - d. people in this place think like this at this time:  
 “people here are like part of one thing now  
 people here want all people here to feel something good now  
 bad things cannot happen to people here now”
  - e. when it is like this in a place, people in this place can feel something  
 good,  
 like people can feel something good when they are somewhere *warm*  
 “warm, hot” [m]<sup>5</sup>  
 because of this, these people want this place to be like this for some  
 time
  - f. it is good if it can be like this in a place for some time (Levisen 2012:  
 91-92)

---

4 Betegnelsen “reduktiv” henviser til, at parafrasen gør brug af simpleere begreber end det begreb, som er under forklaring.

5 [m] står for “molekyle”, et mere komplekst begreb, som i sig selv er blevet forklaret i en reduktiv parafrase og kan derfor anvendes i andre begrebers definition.

- (2) A Danish *hygge* script against, roughly, “raising sensitive issues”  
 Many people think like this:  
 When there is *hygge* [m] in a place, it is bad if someone says something,  
 if this someone knows that some people in this place can feel something  
 bad because of it (Levisen 2012:105)

## 4. Etnopragmatikken i klasselokalet

### 4.1. *Hvad kan tilgangen tilbyde?*

Ovenstående præsentation af det teoretiske grundlag har forhåbentlig tydeliggjort mindst tre vigtige træk, som gør denne tilgang til pragmatik attraktiv i fremmedsprogklasselokalet:

- **Systematisk fokus på aspekter af sprogbrug, som andre teorier har overset, såsom nøgleord og kommunikative vaner.** Her ligger interessen især i, at man fejlagtigt kan betragte sine egne kulturelle nøgleord eller kommunikationsvaner som værende universelle eller i hvert fald gældende også for målsproget, hvilket i mange tilfælde vil føre til interkulturelle misforståelser og endda konflikt (et eksempel herpå er den internationale konflikt om Mohammed-tegningerne, hvor flere modstridende kulturelle nøgleord og værdier kom i karambolage med hinanden).
- **Anvendelsen af NSM.** Dette meget reducerede og enkelte metasprog virker intuitivt besnærende i forbindelse med fremmedsprogsundervisning, da et begrænset ordforråd er en af de typiske undskyldninger for ikke at fokusere på kultur i undervisningen, især for begyndere. NSM-ordforrådet kan læres tidligt og være til rådighed som konceptuelt redskab.
- **Teknikken om reductive parafraser og formuleringen af kulturelle scripts kan med fordel anvendes som tankeinstrument for kulturel selvransagelse.** Indtil videre er teknikken mest anvendt af etnopragmatiske forskere, som har produceret velgenemførte beskrivelser, der ligger klar til udgivelse, men jeg foreslår, at instrumentet udnyttes som didaktisk teknik med potentiale til at fremme den lærendes interkulturelle bevidsthed (mere om det i sektion 4.3).

Sammenlignet med klassiske, universalistiske pragmatiske teorier (fx Brown & Levinson 1987) er etnopragmatik interessant pga. dets emiske, eller kultur-

interne, perspektiv. Desuden kan kulturelle scripts forklaringsmæssigt gå et skridt videre end talehandlinger, da et bestemt kulturelt script kan være med til at belyse en hel række talehandlinger. Det engelske script om “personlig autonomi” (se eksempel 3) kan angivelig have betydning for formuleringen og fortolkningen af flere talehandlinger, såsom anmodninger, invitationer og afslag.

- (3) An Anglo English cultural script for “*personal autonomy*”  
 Many people think like this:  
 When someone does something, it is good if this someone can think like this:  
 “I am doing this because I want to do it”. (Goddard 2010: 109)

Etnopragmatik har potentielt meget at bidrage med i klasselokalet, både i fremmedsprogsundervisningen, som jeg har fokuseret meget på, og i andre undervisningssituationer såsom kurser om interkulturel kommunikation og erhvervskommunikation, og i stort omfang også i modersmålsundervisning. Ikke desto mindre kræver en didaktisering af etnopragmatik nok en række justeringer og et vist udviklingsarbejde. Dette beskrives i næste afsnit.

#### **4.2. Hvordan kan etnopragmatik didaktiseres?**

Etnopragmatik er i princippet ikke udviklet med et didaktisk formål, og en af de indvendinger, som tilgangen har mødt, er, at reductive parafraser virker unaturlige og er svære at læse. Goddard (2010: 114-115) har derfor foreslået udviklingen af “pædagogiske scripts”, dvs. kulturelle scripts, som er blevet tilpasset til fremmedsprogsundervisning, se eksempel (4):

- (4) A pedagogical script for how not to make a “request” in English  
In America/Britain/Australia, when you want someone to do something good for you,  
 At many times you can't say something like this to him/her:  
 “I want you to do something good for me. I think that you will do it because of this.”  
 If you say something like this to someone, he/she can feel something bad. (Goddard 2010: 115)

Understregningerne i parafrasen i (4) indikerer justeringerne i form af tilføjelse af landenavne, anvendelse af et 2. person-pronomen, som appellerer direkte til den lærende, og erstatning af lidt unaturlige konstruktioner som

“this someone” med “he/she”. Goddard foreslår også muligheden for at tilføje kontrasterende information om den lærendes egen kultur. Udviklingen og afprøvningen af “pædagogiske scripts”, som kan anvendes i undervisningsmaterialer er en forestående opgave.

Hvis etnopragmatikken for alvor skal finde en plads i fremmedsprogsundervisningen, kræver det mere end at producere didaktiske materialer. Det er nemlig afgørende, at tilgangen også optræder i læreruddannelsen (i Danmarks tilfælde især på universitetet og på lærerseminarierne) og -efteruddannelsen, eftersom lærernes egen forståelse af tilgangen har stor indflydelse på, hvorvidt de overhovedet kan tilslutte sig en etnopragmatisk tilgang i deres kulturorienterede sprogundervisning, uanset om denne optræder i undervisningsmaterialer.

### **4.3. Nuværende initiativer**

Kurser om interkulturel kommunikation (Goddard & Wierzbicka 2007) og tilhørende manualer (fx Jackson 2014) har allerede inkorporeret kulturelle scripts og nøgleord. Her i Danmark er der på Aarhus Universitet indført moduler om etnopragmatik i et valgfag om interkulturel kommunikation, som er åbent for alle humanistiske studerende. I dette modul bliver de studerende præsenteret for etnopragmatik og bedt om at arbejde kreativt med redskabet NSM og reduktive parafraser, både med fokus på deres eget modersmål og kultur, og på andre sprog, som de behersker eller studerer. Der reserveres flere pladser til Erasmusstuderende på faget, så undervisningen bliver beriget af en kulturel mangfoldighed. Gruppearbejde på tværs af studier og nationaliteter har produceret spændende resultater og positive tilbagemeldinger. Se eksempel (5) nedenfor for en reduktiv parafrase af det danske nøglebegreb “højskole” udviklet af studerende i 2012:

- (5) Reductive paraphrase of “*højskole*”  
 A place that you move to for some time to know something more about something.  
 People are there because they want to.  
 People at this place are part of one thing.  
 Good things happen in this place because you are with other people.  
 People at this place think like this:  
 I want to know something about people and things  
 I want to think about big things and small things  
 I want to be with other people  
 I want to feel and have good moments

Anvendelsen af NSM hos de lærende som refleksionsredskab om egen og målkultur er i løbende udvikling, og yderligere skridt skal tages for at implementere og evaluere dens anvendelse i undervisningen.

I forhold til fremmedsprogsundervisning har man i faget grammatik på spanskstudiet på Aarhus Universitet inddraget elementer fra etnopragsmatik, og de studerende har prøvet kræfter med NSM. Der mangler dog gode beskrivelser af spanske nøgleord og kulturelle scripts, og dette arbejde er på nuværende tidspunkt under planlægning, som et samarbejde mellem Cliff Goddard og flere spanskgrammatikere i Danmark og udlandet, inklusive undertegnede forfatter. Blandt andet skal den åbenhed, varme og direkte kommunikation, som danske studerende oplevede i de spansktalende lande (se sektion 2.3.), udforskes og systematiseres i passende scripts. Et lignende udviklingsarbejde er planlagt for tysk.

## 5. Opsummering

I denne artikel har jeg argumenteret for, at etnopragsmatik har potentiale til at bidrage til en mere interkulturelt orienteret sprogundervisning i overensstemmelse med både europæiske og danske retningslinjer. Tilgangen kan selvfølgelig ikke i sig selv omfatte alle de aspekter om interkulturel forståelse, som er påpeget i Byrams model, men den kan yde et vigtigt bidrag. For eksempel kan man arbejde med etnopragsmatik med fokus på både egen og fremmede kulturer, da forståelse af egne kulturelle værdiers særpræg er første skridt mod interkulturel forståelse. I forhold til andre pragmatiske teorier bidrager etnopragsmatik med et udvidet fokus, da ikke alene lingvistiske elementer, men også relaterede non-verbale kommunikationsmønstre og værdier er i sigte. Afslutningsvis har jeg påpeget nogle af de udviklingsopgaver, som vi/man står foran, hvis den etnopragsmatik tilgang skal didaktiseres, og jeg har skitseret nogle initiativer og forsøg i den retning, som er i gang i Danmark i dag.

## Henvisninger

- Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.
- Ambjørn, L. (2015). Interpersonel nærhed i hverdags samtalen. Forslag til inkorporering af en interkulturel dimension i spanskundervisningen på det gymnasiale niveau, *Rodrigo* 135, 46-60.

- Andersen, H.L. & C. Blach (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitet. Sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Belz, J. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration, *Language Learning and Technology* 7(2), 68-99.
- Brown, P. & S. Levinson (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Europarådet (2001). *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, Undervisning og evaluering*. Tilgængelig online: [file:///C:/Users/romssf/Downloads/111221%20den\\_faelles\\_europaeiske\\_referenceramme.pdf](file:///C:/Users/romssf/Downloads/111221%20den_faelles_europaeiske_referenceramme.pdf)
- Fernández, S. (2009). At undervise i grammatik på de nye fremmedsprogsstudier: Udfordringer og perspektiver, i E.S. Jensen, et al. (red.) *Ny forskning i grammatik* 16, 91-110.
- Fernández, S. (2015). Un estudio de las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza de competencia intercultural en la clase de español como lengua extranjera, *Milli Mála. Journal of Language and Culture* 7, 95-120.
- Fernández, S. (2016). Possible contributions of ethnopragmatics to second language learning and teaching, i S. Vikner, H. Jørgensen & E.v. Gelderen (red.) *Let us have articles betwixt us. Papers in Historical and Comparative Linguistics in Honour of Johanna L. Wood*, Aarhus: Department of English School of Communication & Culture, Aarhus University, 185-206.
- Goddard, C. (2004). "Cultural Scripts": a New Medium for Ethnopragmatic Instruction, i M. Achard & S. Niemeier (red.) *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 143-164.
- Goddard, C. (2005). *The languages of East and South East Asia*. Oxford: Oxford University Press.
- Goddard, C. (2006). Ethnopragmatics: A new paradigm, i C. Goddard (red.) *Ethnopragmatics: Understanding discourse in cultural context*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1-29.
- Goddard, C. (2010). Cultural scripts: applications to language teaching and intercultural communication, *Studies in Pragmatics [China]* 3, 105-119.
- Goddard, C. & A. Wierzbicka (2004). Cultural scripts: What are they and what are they good for? *Intercultural Pragmatics* 1-2, 153-166.
- Goddard, C. & A. Wierzbicka (2007). Semantic primes and cultural scripts in language learning and intercultural communication, i G. Palmer & F.

- Sharifian (red.) *Applied Cultural Linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins, 105-124.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence, i J. Pride & J. Holmes (red.) *Sociolinguistics*. Baltimore: Penguin Education, 269-293.
- Jackson, J. (2014). *Introducing language and intercultural communication*. London and New York: Routledge.
- Jedynak, M. (2011). The Attitudes of English Teachers Towards Developing Intercultural Communicative Competence, i J. Arabski & A. Wojtaszek (red.) *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*, Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 63-73.
- Koike, Dale & Larcorte, Manel. (2014). Toward intercultural competence: from questions to perspectives and practices of the target culture, *Journal of Spanish Language Teaching* I(1), 15-30.
- Levisen, C. (2012). *Cultural Semantics and Social Cognition. A case study of the Danish universe of meaning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Peeters, B. (2009). Language and cultural values: The ethnolinguistic pathways model, *FULGOR* 4(1), 59-73.
- Peeters, B. (2013). Language and Cultural Values: Towards an applied ethnolinguistics for the foreign language classroom, i B. Peeters, C. Béal & K. Mullan (red.) *Cross-culturally speaking, speaking cross-culturally*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 231-260.
- Porto, M. (2013). Language and intercultural education: an interview with Michael Byram, *Pedagogies: An Intercultural Journal* 8(2), 143-162.
- Pozzo, M.I. & S. Fernández (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo, *Diálogos Latinoamericanos* 14, 99-127.
- Sercu, L., M.C.M. García & P.C. Prieto (2005). Culture Learning from a Constructivist Perspective. An Investigation of Spanish Foreign Language Teachers's Views. *Language and Education* 19(6), 483-495.
- Takahashi, S. (2010). The effect of pragmatic instruction on speech act performance, i A. Martínez-Flor & E. Usó-Juan (red.) *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues*, Amsterdam: John Benjamins, 127-142.
- Undervisningsministeriet (2013). Læreplaner og vejledninger – stx. Tilgængelig online:  
<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Fag-og-laereplaner/Fag-paa-stx>

- Wierzbicka, A. (1985). Different languages, different cultures, different speech acts: English vs. Polish, *Journal of Pragmatics* 9, 145-178.
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Wierzbicka, A. (1997). *Understanding Cultures through their Key Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across Languages and Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. (2005). Empirical Universals of Language as a Basis for the Study of Other Human Universals and as a Tool for Exploring Cross-Cultural Differences, *ETHOS* 33(2), 256-291.
- Wierzbicka, A. (2006a). *The English Language: Meaning and Culture*. New York: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (2006b). Anglo scripts against 'putting pressure' on other people and their linguistic manifestations, i C. Goddard (red.) *Ethnopragmatics: Understanding discourse in cultural context*, Berlin: Mouton de Gruyter, 31-63.
- Wierzbicka, A. (2010). *Evidence, Experience and Sense: The hidden cultural legacy of English*. New York: Oxford University Press.
- Young, T. & I. Sachdev (2011). Intercultural communicative competence: exploring English language beliefs and practices, *Language awareness* 20(2), 81-98.