

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK
nummer 64 • maj 2017

Arrangerede sprog- og kulturmøder

»Målet for arrangerede kulturmøder er at skabe forandring i form af bedre integration, større tolerance og sameksistens, eller udvikling af evnen til at begå sig i et pluralistisk og globalt samfund.«

Lise Galal, Kirsten Hvenegård-Lassen
og Louise Tranekjær

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 64 · maj 2017

ANNE HOLMEN

Kronik: Minoritetssprogene i den nationale
sprogstrategi 8

LISE PAULSEN GALAL, KIRSTEN HVENEGÅRD-LASSEN
OG LOUISE TRANEKJÆR

Det arrangerede kulturmøde 13

SUSANA FERNÁNDEZ, ANA KANAREVA-DIMITROVSKA
OG NATALIA MOROLLÓN MARTÍ

Sprog- og kulturmøder gennem telekollaboration 22

PETRA DARYAI-HANSEN OG KIRA SCHLIFER

Green Kidz – et interkulturelt medborger-
skabsprojekt i engelskundervisningen 31

TINA KRUSE LARSEN, STIG MARQUARDSEN
OG MERETE VONSBÆK

Et sprog- og kulturmøde som tværfagligt
gymnasieprojekt 39

JUNE DAHY OG ULLA PRIEN

Ud af klasseværelset i Jordan – projekter på
arabiskstudiet på Københavns Universitet 45

FRANCESCO CAVIGLIA, SUSANA FERNÁNDEZ
& CARSTEN LEVISEN

Det konceptuelle kulturmøde 52

NIELS ERIK LYNGDORF OG ULLA EGIDIUSSEN EGEKVIST

Når danske og kinesiske læringsforståelser mødes 60

KATHERINE KAPPA

Arrangerede kulturmøder og social integration 68

LOUISE TRANEKJÆR OG MADS JAKOB KIRKEBÆK

Praktik i praksis – et arrangeret møde med dansk
arbejdskultur? 77

SIGRID BENDSEN

Åbne Sider: Hvad hedder det på fransk? Ordforråds-
tilegnelse og mundtlig kommunikation 85

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 92

SPROGFORUM

Arrangerede sprog- og kulturmøder

Sprogforum årg. 23, nummer 64, maj 2017

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2017 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer:

Karen Sonne Jakobsen (temareaktør), Susana Fernández, Mads Jakob Kirkebæk, Ulla Prien, Louise Tranekjær og Merete Vonsbæk

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Sonne Jakobsen og Karen Risager

– med bidrag fra: Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Campus Emdrup (DPB): library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Petra Daryai-Hansen, Birte Dahlgreen, Susana Silvia Fernandez, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Mads Jakob Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lars Stenius Stæhr, Lone Svarstad, Louise Tranekjær, Peter Villads Vedel, Merete Vonsbæk og Natasja T. Kappel Pedersen

Redaktionen adresse:

Sprogforum

DPU, Aarhus Universitet

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk

T: 8715 1796

Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag

Finlandsgade 29

8200 Aarhus N

E: unipress@au.dk

www.unipress.dk

T: 5355 0542

Design og sats: Carl-H.K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl • E-bogsproduktion: Narayana Press

ISSN 0909-9328 • ISBN 978-87-7184-349-1

Abonnement

Sprogforum udkommer med to numre årligt.

Pris for to temanumre: 225 kr. for private abonnenter og 325 kr. for institutioner.

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 140 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på AU Library, Campus Emdrup (DPB),

og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på pluk@au.dk

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/

Sprogforum nr. 36-63 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum også købes som e-bog, og tidligere numre kan hentes gratis.



FAGFÆLLE-
BEDØMT

Forord

Arrangerede sprog- og kulturmøder, som er temaet for dette nummer af *Sprogforum*, har en central plads i sprog- og kulturpædagogik. Sprog- og kulturmøder er blevet tilgængelige og et vilkår for mange, dels gennem digital kommunikation, som f.eks. Skype, dels gennem mange former for fysisk mobilitet, fra studie- og turistrejser til migration og flugt. At kunne møde mennesker i verden, virtuelt og ansigt og til ansigt med vores forskellige sproglige og kulturelle baggrunde, er en dannelsesopgave som sprogundervisning har et særligt ansvar for. I gymnasireformen, som skal træde i kraft sommeren 2017, har sprogfagene fået tildelt en central opgave som formidler af *globale kompetencer*: »Elevernes globale kompetencer skal styrkes gennem målrettet arbejde med sprog- og kulturforståelse i undervisningen. Det skal gøre eleverne dygtigere til at anvende sprog og give dem indsigt i globale problemstillinger« (Aftaleteksten 3. juni 2016).

Dette temanummer sætter fokus på sprog- og kulturmøder i læringsrum i og uden for formel undervisning, dvs. på *arrangerede sprog- og kulturmøder*. Det er møder der er kendetegnet ved at de har et formål: De skal bidrage til sprog- og kulturlæring, f.eks. som led i en uddannelse, eller for at man kan finde sig tilrette som nyankommen flygtning og migrant, eller for at man kan blive integreret på det danske arbejdsmarked. Alle artikler giver eksempler på sprog- og kulturmøder i praksis og illustrerer derigennem deres mangfoldighed. De fleste indgår som element i undervisning i folkeskole, gymnasium eller på universitetet, som f.eks. studierejse, udveksling eller møder gennem telekollaboration. Andre handler om sprog- og kulturmøder i andre kontekster, f.eks. et mødested for asylansøgere eller en virksomhedspraktik for flygtninge og indvandrere.

Temaet giver læseren et indblik i arrangerede sprog- og kulturmøder som går bag om de pædagogiske intentioner og tæt på praksis. Artiklerne tilbyder praktiske erfaringer og analyser af undervisningsforløb med fokus på det konkrete møde og dets særlige karakter. De meget forskellige arrangementer peger alle på nødvendigheden af at stille spørgsmål til om og hvordan møderne forholder sig til pædagogiske formål: Bidrager de til at elever og studerende opnår interkulturelle kommunikative kompetencer? Sprog- og kulturforståelse? Interkulturelt medborgerskab? Hvilke kompetencer

fremmes især? Med hvilke begreber kan sprog- og kulturmøder beskrives og forstås? Disse spørgsmål besvares gennem undersøgelser af forløb hvori der indgår møder mellem folkeskoleelever, gymnasieelever, sprogstuderende og kursister med partnere i Argentina, Belgien, Frankrig, Jordan, Kina, Spanien, Tyskland og på en arbejdsplads i Danmark.

Det er en vigtig erkendelse at det erklærede formål for sprog- og kulturmøder og de processer der udspiller sig i praksis, ikke nødvendigvis er entydige og umiddelbart gennemskuelige. En nøgle til at forstå hvad der er på færde, er at sætte fokus på selve »arrangementet«: Hvordan defineres de »sprog« og »kulturer« der indgår i mødet – og hvem har indflydelse på hvordan det rammesættes? Hvilke forskelle og ligheder trækkes frem, hvilke usynliggøres? Bliver deltagerne låst fast i en rolle som repræsentanter for en given kultur, eller er der rum at bevæge sig i og muligheder for åbninger til at inddrage andre identiteter i mødet, f.eks. knyttet til alder, køn, interesser eller politiske holdninger – og derigennem at ændre arrangementets karakter (jf. Galal, Hvenegård-Lassen & Tranekjær, dette nummer).

Samlet set bidrager artiklerne til at vise hvor stor en betydning arrangementets karakter har for at sprog- og kulturmøder – ikke mindst potentielt konfliktfulde møder – kan blive til læringsrum for de involverede. Magtforhold og vilje til dialog spiller en afgørende rolle. I den ene ende af en skala med mange nuancer ser vi et eksempel på at virksomhedspraktik som har til formål at fremme flygtninges og indvandreres integration, har den modsatte virkning; i stedet for at fremme læring og integration fastholdes praktikanterne i en marginaliseret position uden reel adgang til arbejdsmarkedet. Midt i skalaen ser vi et eksempel på stor vilje til dialog mellem frivillige og asylansøgere, men hvor arrangementets flygtige karakter sætter grænser for fællesskabet. I den anden ende af skalaen ser vi et eksempel fra en studierejse til et arabisktalende land, hvor de studerende selv formulerer deres projekter og selvstændigt arrangerer sprog- og kulturmøder der er komplekse, krævende, ikke uden konflikter, og ikke mindst derfor lærerige.

Et arrangeret sprog- og kulturmøde kan også involvere et møde mellem forskellige undervisningstraditioner og pædagogiske stile. Det er et ømt punkt som ofte nedtones eller forties, sikkert fordi det kaster et kritisk lys på nogle af globaliseringens konsekvenser: at forskellige læringskulturer og måder at undervise på kan komme i konflikt, skjult eller åbenlyst. Én stil – ofte den vestlige – kan dominere på bekostning af andre traditioner, eller forskellige stile kan konkurrere, f.eks. en dansk og en kinesisk, hvilket vi ser et eksempel på i dette nummer. Eksemplerne viser at forskelle i læringssyn kan

være en barriere, men også at den kan overvindes når denne dimension gøres til en legitim og eksplicit del af det arrangerede kultur-møde og derigennem til et læringsrum for de involverede.

I kronikken *Minoritetssprogene i den nationale sprogstrategi* sætter Anne Holmen fokus på den nationale sprogstrategi som regeringen har sat i gang med henblik på at skabe bedre sammenhæng mellem uddannelsestilbud og efterspørgsel efter sprogkompetencer i Danmark. Hun retter blikket mod hvordan en ny national sprogstrategi vil kunne skabe bedre muligheder for at inkludere tosprogede elever førstesprog som en ressource i uddannelsessystemet til gavn for såvel eleverne som for samfundet.

Lise Paulsen Galal, Kirsten Hvenegård-Lassen og Louise Trane-kjær diskuterer i deres artikel *Det arrangerede kultur-møde* begrebet »arrangeret kultur-møde« som dækkende aktiviteter der er organiseret med afsæt i forskelligheder der opfattes som identitetsskabende, i særdeleshed etnicitet, religion og nationalitet. Målet for et sådant arrangement er at skabe forandring. Forfatterne gør rede for tre forskellige cases: internationale elevudvekslinger og studierejser arrangeret af Rysensteen Gymnasium, hvori der indgår kulturforståelses-undervisning; et dialogmøde på Christiansborg med fokus på religionsdialog; og kommunale kurser i interkulturel kompetence for bl.a. pædagoger, sygeplejersker og socialrådgivere.

I artiklen *Sprog- og kultur-møder gennem telekollaboration* af Susana Fernández, Ana Kanareva-Dimitrovska og Natalia Morollón Martí præsenterer forfatterne erfaringer og resultater fra tre telekollaborationsprojekter udviklet på Aarhus Universitet. Det fælles hovedmål er at udvikle de studerendes interkulturelle kompetencer gennem sprog- og kultur-møder med partnere i Frankrig, Belgien, Spanien og Argentina. Hensigten er at vise de mange muligheder som telekollaboration åbner i forbindelse med et øget interkulturelt fokus i sprogundervisningen, og inspirere undervisere også på andre uddannelsestrin.

Petra Daryai-Hansen og Kira Schlifer giver i deres artikel *Green Kidz – et interkulturelt medborgerskabsprojekt i engelskundervisningen* indblik i de muligheder der opstår i et samarbejdsprojekt mellem elever på mellemtrinnet i en skole i Argentina og en københavnsk folkeskole, hvor eleverne kommunikerer gennem forskellige kommunikationskanaler. Grundideen i projekter er at eleverne styrker deres interkulturelle kompetencer gennem i fællesskab at engagere sig i miljøspørgsmål af betydning for lokale og globale forhold.

Et sprog- og kultur-møde som tværfagligt gymnasieprojekt handler om et projektforsøg i Almen studieforberedelse, *Grænser*, som forfatterne Tina Kruse Larsen, Stig Marquardsen og Merete Vonsbæk har udviklet på Rødovre Gymnasium i et samarbejde mellem fagene tysk,

historie og samfundsfag. Forløbets omdrejningspunkt er et sprog- og kulturmøde mellem Rødovre-elever og gymnasieelever i den dansk-tyske grænseregion. Der sættes fokus på den sproglige og kulturelle kompleksitet i mødet mellem elever med forskellig national og etnisk minoritets- og majoritetsbaggrund og på de læringsmuligheder det rummer.

June Dahy og Ulla Prien præsenterer i artiklen *Ud af klasseværelset i Jordan – projekter på arabiskstudiet på Københavns Universitet* en undersøgelse af projektet som arbejdsmetode og dets betydning for sproglig og kulturel læring i forbindelse med studieophold i udlandet. Forfatterne har undersøgt projekter i arabiskstudiet på Københavns Universitet under det obligatoriske studieophold på BA-uddannelsen. Undersøgelsen viser at de studerende gennem projektarbejdet kommer i kontakt med arabisktalende miljøer de ellers næppe ville have adgang til, og at det giver dem gavnlige sproglige udfordringer.

Det konceptuelle kulturmøde af Francesco Caviglia, Susana Fernández & Carsten Levisen handler om erfaringer med undervisning i »Intercultural Communication« på humanistiske bachelorstudier ved Aarhus Universitet, hvor kulturmødet hovedsageligt foregår via inddragelse af forskellige teoriretninger og begrebsapparater. Forfatterne præsenterer to tilgange, etnopragsmatik, som har fokus på kulturelle nøgleord og scripts, og Moral Foundations Theory, som har fokus på moralske domme. Eksempler på studenteropgaver om konkrete cases og dilemmaer viser hvordan der på tværs af fag kan arbejdes med forholdet mellem sprog og kultur, og med de værdier og normer der ligger bag forskellig kommunikativ adfærd.

Niels Erik Lyngdorf og Ulla Egekvist præsenterer i artiklen *Når danske og kinesiske læringsforståelser mødes* erfaringer med og forskning inden for internationalisering og udveksling på grundskoleniveau mellem Danmark og Kina. På baggrund af oplevede irritationer undersøger forfatterne de danske og kinesiske parters forståelser af udveksling i lyset af grundlæggende læringsforståelser som de nationale uddannelsessystemer bygger på. Forfatterne foreslår en kvalitativ tilgang til udveksling der støtter arrangører af sprog- og kulturmøder i at facilitere udveksling på en frugtbar måde.

I Arrangerede kulturmøder og social integration undersøger Katherine Kappa betydningen af arrangerede kulturmøder mellem frivillige og asylansøgere inden for rammerne af et dansk græsrodsinitiativ. Baggrunden er et studie af interaktionen i samtalemøder på engelsk, organiseret af de frivillige, som viser hvordan deltagerne i samtalerne både skaber forskelle og bestræber sig på at skabe fællesskaber mellem hinanden. Forfatteren diskuterer om kortvarige arrangerede kulturmøder blot er isolerede øer af social integration, eller om de

erfaringer som deltagerne opnår, baner vejen for større forståelse i fremtidige møder.

I artiklen *Praktik i praksis – et arrangeret møde med dansk arbejdskultur?* diskuterer Louise Tranekjær og Mads Jakob Kirkebæk eksempler på virksomhedspraktik for flygtninge og indvandrere i Danmark (Slagelse Kommune). Der er tale om læringsforløb hvor de pågældende ideelt set skal bevæge sig fra at være perifere til at være centrale deltagere i virksomhedens praksisfællesskab. Forfatterne fremhæver at deres cases viser at deltagelsen modvirkes af de samfundsmæssige magtrelationer der er knyttet til kulturelle forskelligheder, og at dette vanskeliggør praktikanternes vej ind i centrum.

På Åbne sider har Sigrid Bendsen i sin artikel *Hvad hedder det på fransk? Ordforrådstilægnelse og mundtlig kommunikation* fokus på hvilke lærings- og kommunikationsstrategier der fremmer elevernes tilægnelse af ordforråd og mundtlige kommunikative kompetencer inden for fransk som fremmedsprog. Resultaterne af hendes undersøgelse viser bl.a. at eleverne vurderer en sprogligt fokuseret tilgang med anvendelse af ordkort som den aktivitet der giver størst oplevet læringsudbytte i forhold til at lære nye ord på fransk. De oplever også outputfokuserede øvelser, hvor de presses ud af deres *comfort zone*, som meget lærerige. Modsat opleves den inputfokuserede tilgang, herunder læsning, som den mindst udbytterige i forhold til at lære nye ord på fransk.

Som altid indeholder dette nummer *Godt nyt* med nyere litteratur til temanummeret udvalgt af Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Campus Emdrup (DPB). *Godt nyt* efterfølges af *Andet godt nyt* med nye bøger fra bibliotekets samling.

God læselyst!

Redaktionen

Litteratur

Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Radikale Venstre, Socialistisk

Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, 3. juni 2016.

Minoritetssprogene i den nationale sprogstrategi

I 2016 satte regeringen gang i arbejdet med at udvikle en ny national sprogstrategi med henblik på at skabe bedre sammenhæng mellem uddannelsesudbud og efterspørgsel efter sprogkompetencer i Danmark. Strategien vedrører hele uddannelsessystemet og omfatter derfor såvel de traditionelle fremmedsprog i skole og ungdomsuddannelse som den bredere vifte af sprog, der udbydes på de videregående uddannelser. Desuden indgår dansk med hovedfokus på elevens og studerendes skriftlige kompetencer samt de nordiske sprog. Sprogstrategien, som har været længe ventet i sprogmiljøerne, er en vigtig sag for alle, der er engageret i sprog, og de konferencer, der har været afholdt i efteråret, har da også været velbesøgte. Mange vil gerne påvirke udbuddet af fremmedsprog på de forskellige niveauer i uddannelsessystemet, og mange har en mening om, hvordan uddannelsesinstitutionerne sammen eller hver for sig kan styrke sprogenes status. Som led i udarbejdelsen af strategien er der blevet nedsat to arbejdsgrupper: Den ene er en referencegruppe med deltagelse fra universiteter, professionshøjskoler, interesseorganisationer samt fra de to relevante ministerier.¹ Diskussionerne her har særligt haft fokus på udbuddet af og et evt. samarbejde om sprogfag, herunder sprog som tillægskompetence og opretholdelsen af småfag. Desuden har profilering af sprogkompetencer og uddannelse af sproglærere til grundskole og gymnasium været drøftet. Den anden arbejdsgruppe har nogle af de samme medlemmer, men har hovedfokus på gymnasiet og på overgangen hertil fra grundskolen og herfra til de videregående uddannelser (den betegnes herefter MBUL-gruppen). Planen er, at denne arbejdsgruppe skal aflevere et sæt anbefalinger til referencegruppen, som derefter afleverer de



ANNE HOLMEN

Ph.d.

Professor, Centerleder, Københavns Universitet,
Center for Internationalisering og Parallelsproglighed
aholmen@hum.ku.dk

samlede anbefalinger til de embedsmænd, der på ministrenes vegne skal udarbejde den nye sprogstrategi, og at denne vil blive offentliggjort i foråret 2017 af de to ministre.

I det følgende vil jeg se nærmere på, hvordan MBUL-gruppens arbejde er rammesat i kommissoriet for at forstå, hvad det er for en opgave, man er blevet givet af politikerne. I skrivende stund har offentligheden stadig til gode at se, hvilke anbefalinger arbejdet udmunder i, så konklusionerne på arbejdet kan desværre ikke indrages her.

Kommissoriet

Ifølge kommissoriet skal MBUL-gruppen komme med forslag til, hvordan der kan ske en styrkelse såvel af »elevers sprogkompetencer« som af deres »kommunikative evner«. De to begreber, der er delvis overlappende, refererer til henholdsvis elevernes sprog (hvor mange sprog, hvilke sprog, på hvilket niveau?) og vægtningen af sprogfærdighed i forhold til andre dimensioner af sprogfagene (kulturviden, litteraturlæsning, grammatisk viden). Begge dimensioner ønskes altså styrket, og det understreges i kommissoriet, at arbejdsgruppen særligt skal have fokus på følgende indsatsområder:

- At øge folkeskoleelevers og gymnasieelevers interesse for at vælge sprog i de gymnasiale uddannelser
- At styrke sammenhængen i arbejdet med sprog mellem grundskolen og gymnasiet
- At udvikle og styrke sprogundervisningen i grundskolen og gymnasiet
- At skabe bedre mulighed for, at tosprogede elevers første sprog også kan anvendes som ressource.

De tre første indsatsområder trækker på elementer i den politiske aftale om gymnasireformen fra sommeren 2016, hvor man bl.a. udtrykte et ønske om at styrke sprogfagene, således at flere elever i fremtiden vil vælge flere sprog og gerne også sprog på højere niveau. Arbejdsgruppen skal altså komme med anbefalinger til, hvordan elevernes motivation for at vælge sprog kan styrkes, hvordan sprogfagene bedst profileres og indholdsudfyldes, hvordan sammenhængen sikres på tværs af uddannelsessystemet, samt hvordan undervisning kan udvikles og styrkes. Under det tredje indsatsområde er det oplagt at tænke i grund- og efteruddannelse af sproglærere, men også i udviklingsarbejder og andre pædagogisk-didaktiske aktiviteter. I den forbindelse vil det være relevant at styrke såvel den pædagogiske kernefaglighed hos sproglærerne som det pædagogiske

grundlag for deres samarbejde med andre fag, f.eks. om elevernes læsning af tekster på fremmedsprog i andre fag.

Af kommissoriet fremgår ikke, hvor det fjerde indsatsområde stammer fra. Det synes ikke som de øvrige at have sit udspring direkte i gymnasiereformen, men hænger formentlig – mere implicit – sammen med diskussionen om antallet af sprog, der udbydes i de gymnasiale uddannelser. Ud over engelsk, tysk, fransk, spansk, italiensk, portugisisk, russisk og kinesisk er der mulighed for også at udbyde arabisk og tyrkisk. For alle de nævnte sprogs vedkommende (og en række flere, se Ohrt 2006) vil der være gymnasieelever, der har det som førstesprog, og en generel styrkelse af elevernes sprogkompetencer skal naturligt tænke dette forhold med. At det nævnes for sig rejser imidlertid en række spørgsmål, der knytter sig til forståelsen af skolesituationen for tosprogede elever (Holmen 2013). Jeg vil nu vende mig mod disse spørgsmål.

Hvad betyder kommissoriets fjerde pind?

Formuleringen lyder som sagt, at MBUL-gruppen skal komme med anbefalinger, der har fokus på: »At skabe bedre mulighed for, at tosprogede elevers første sprog også kan anvendes som ressource«. Indledningsvis spørger jeg mig selv, hvorfor det lille ord »også« er inkluderet i denne formulering? I forhold til både almen lærings-teori og viden om sprogtilegnelse er allerede udviklede kundskaber og viden altid en ressource ved efterfølgende læring. Det ses bl.a. på nogle af tidens centrale fagbegreber som »transfer of knowledge«, »transfer of skills«, »translanguaging«, »rekontekstualisering«, men også på hverdagsbegreber som »generalisering« og »sammenligning« (Holmen 2015, Garcia & Seltzer 2016). Alle disse begreber trækker på grundtanken om, at læring handler om mental brobygning mellem ny og kendt viden, og at denne kan hjælpes mere eller mindre på vej af pædagogikken og læringsmiljøet. Dette gælder for alle elever, også de tosprogede med et andet førstesprog end dansk. Når kommissoriets forfattere alligevel har fundet det nødvendigt at medtage ordet »også«, må det skyldes, at de skriver sig op imod den modsatte forståelse af et resourcesyn på tosprogede elevers førstesprog.

Et andet grundlæggende spørgsmål melder sig i forhold til formuleringen i kommissoriet: Hvem skal elevernes førstesprog være en ressource for? For samfundet eller for individet selv? Arbejdet med den europæiske referenceramme for sprog har vist, at begge disse niveauer er vigtige at medtænke, når der skal skabes nye muligheder for at styrke elevers sproglige kompetencer. I referencerammen defi-

neres den samfundsmæssige flersprogethed som »kendskab til flere sprog eller sameksistensen af flere sprog i et givet samfund. Flersprogethed kan opnås ved simpelthen at øge det antal sprog, der tilbydes i en bestemt skole eller et bestemt uddannelsessystem, eller ved at opmuntre eleverne til at lære mere end et fremmedsprog, eller ved at reducere det engelske sprogs dominerende position i international kommunikation« (Europarådet 2008: 19). En styrkelse af flersprogetheden i Danmark, som – uden at ordet bruges – er et af formålene med den nationale sprogstrategi, kan med fordel inddrage tosprogede elevers førstesprog. Hermed kan samfundet få adgang til informationer og kommunikation uden for den engelsksprogede verden, hvilket kan være til gavn for eksport, sikkerhed og kulturel indsigt. Set fra individets synspunkt bidrager alle sprog til elevernes samlede sproglige kompetencer. Det gælder alle elever, men minoritets-sprogsforskningen viser, at der især er tale om en positiv effekt på de tosprogede elevers skolefærdigheder, når deres førstesprog ikke bare bruges til hverdagsammenhænge, men udvikles til at rumme et skolefagligt repertoire og literacy (Cummins 2000, Skolverket 2008). Formuleringen i kommissoriet kunne tyde på, at der eksisterer et mangelsyn på tosprogedes førstesprog i den danske skoledebat, men at arbejdsgruppen har mulighed for at tage initiativer, som kan styrke også disse sprog – til gavn for både samfundet og eleverne.

Hvordan kan minoritetssprog anvendes som en ressource?

Udover den generelle betragtning, at alle sprog kan anvendes som ressource i læringsammenhænge, er der fire områder, som med fordel kan prioriteres:

- For tosprogede elever vil det have en positiv brobygningseffekt, hvis deres førstesprog videreudvikles fra et hverdagsprog til et mere uddannelsesorienteret sprog, dvs. ved inddragelse af skolefaglige domæner, skrift og sproglig bevidsthed. Dette kræver sprogundervisning på fortsættelsesniveau, og det kræver veluddannede lærere i disse sprog.
- For alle elever vil det bidrage til at øge den sproglige bevidsthed og refleksion, hvis flere sprog kan inddrages som ressourcer ved tilegnelsen af nye fremmedsprog. Især kan begreber som »translanguaging« (Garcia & Seltzer 2016) og »additiv pædagogik« (Cummins 2000) med fordel indarbejdes i alle sproglæreres uddannelse.

- For tosprogede elever vil anerkendelsen af sproglig og kulturel diversitet i lærings sammenhæng være med til at styrke motivationen for uddannelse i det hele taget og dermed bidrage til øget lighed (Nusche et al. 2010).
- For nogle tosprogede elever vil det være uddannelsesfremmende, at de kan få papir på deres kompetencer på førstesproget. Det kan ske gennem valgfag med prøver og karaktergivning i folkeskole og gymnasium og/eller ved udarbejdelse af materialer til kortlægning af nyankomne elevers skole- og sprogkunderskaber.

Uanset hvorfor det fjerde indsatsområde blev medtaget i kommissoriet, vil det forhåbentlig vise sig, at også minoritetssprog bliver behandlet som ressourcer i arbejdet med en national sprogstrategi. Styrkelsen af dem er central for de implicerede elevers uddannelse, herunder for deres udbytte af fremmedsprogfagene (Holmen 2015). De samme sprog er også vigtige ud fra en samfundsmæssig betragtning, og derfor bør de tænkes med både i udbuddet af sprogfag i de videregående uddannelser og i reformen af gymnasiet.

Noter

1. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL) og Ministeriet for Forskning og Uddannelse.

Litteratur

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children caught in the crossfire*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Europarådet (2008). *Den fælles europæiske referenceramme for sprog*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandre og Integration.
- Garcia, O. & Seltzer, K. (2016). »The translanguaging current in language education.« In Kindinger, B. (ed.), *Flerspråkighet som resurs. Nationellt centrum för svenska som andraspråk* (19-29). Stockholm: Liber AB.
- Holmen, A. (2013). »Sprog, kultur og etnicitet som læringsforudsætninger.« I Damberg, E. et al. (red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog* (647-655). København: Hans Reitzels Forlag.
- Holmen, A. (2015). »Sproglig diversitet. Problem eller ressource?« I Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring* (23-54). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Nusche, D., Wurzburg, G., & Naughton, B. *OECD reviews of migrant education. Denmark*. OECD March 2010.
- Ohr, P.Z. (2006). »Sprogressourcer.« *Sprogforum*, 37, 50-53.
- Skolverket (2008). *Med annat morsmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet. Rapport 321*. www.skolverket.se

Det arrangerede kulturmøde

Gymnasieelever tager på udveksling i udlandet for at blive globale medborgere. Danskere med muslimsk og kristen baggrund deltager i fælles arrangementer for at lære hinanden bedre at kende. Integrationsmedarbejdere sendes på kursus i at håndtere flygtninge. Disse – som udgangspunkt forskellige – aktiviteter har det til fælles, at de sigter mod at bygge bro over kulturelle forskelle gennem en særlig organisering eller rammesætning. I denne artikel argumenterer vi for at analysere sådanne aktiviteter som »arrangerede kulturmøder« og vurdere dem i relation til de praksisser, der udspiller sig, snarere end i relation til aktiviteterernes egne succeskriterier. Begrebet *arrangerede kulturmøder* dækker aktiviteter, der er organiseret med afsæt i forskelligheder, der opfattes som identitetsskabende, i særdeleshed etnicitet, religion og nationalitet. Målet for sådanne arrangementer er at skabe forandring. Det kan være forandring i form af bedre integration, større tolerance og sameksistens, eller udvikling af evnen til at begå sig i et pluralistisk og globalt samfund. På denne baggrund er arrangementet også båret frem af forestillingen om mangel på samme. Der er med andre ord brug for at forandre eller udvikle nogen – i første omgang deltagerne.



LISE PAULSEN GALAL

Ph.d., mag.art.

Lektor i kultur- og sprogødestudier,
Roskilde Universitet

galal@ruc.dk



KIRSTEN HVENEGÅRD-LASSEN

Ph.d., cand.mag.

Lektor i kultur- og sprogødestudier,
Roskilde Universitet

kirs@ruc.dk



LOUISE TRANEKJÆR

Ph.d., cand.mag.

Lektor i kultur- og sprogødestudier,
Roskilde Universitet

louiset@ruc.dk

Med afsæt i tre cases belyser vi i det følgende, hvordan en analyse af kulturmøder som arrangementer både sætter fokus på de muligheder for forandring, der etableres, og deltagerne aktive med- og modspil i skabelsen af kulturmødet.

I spændingsfeltet mellem gentagelse og genskabelse

Kirsten Hastrup (2004) beskriver kultur som fleksible fællesskaber og pointerer i forhold til kulturmøder (her ikke specificerede som »arrangerede«), at de på den ene side er rammesat på forhånd, men at denne ramme på den anden side ikke udtømmende kan beskrives som et plot, der følges af mødedeltagerne:

Et kulturmøde er en omfattende dialog mellem mennesker eller grupper, der i udgangspunktet ser sig selv som kulturelt distinkte. Men også her træder mennesker i karakter i forhold til hinanden, i forhold til en særlig opfattelse af det plot, som måske skabes til lejligheden (Hastrup 2004: 182)

I forlængelse af denne forståelse anskuer Mike Baynham kulturelle identiteter som på én gang under etablering (*brought about*) i og medbragte (*brought along*) til en given kontekst (Baynham 2015). Det medbragte peger mod det forhold, at enhver identitet har en historie, der knytter sig til bestemte kulturelle kontekster. Hvorimod den anden dimension (*brought about*) indikerer den skaberkraft, som er forbundet med kulturmøder.

Netop skaberkraften eller kreativiteten er et hovedfokus for Kirsten Hastrup, idet hun imødegår udbredte opfattelser af kultur som homogen og statisk og opfattelser af mennesker som bærere af denne fasttømrede kulturelle bagage. Styring og magtrelationer er ikke fraværende, men træder i baggrunden, fordi Hastrup sætter kreativiteten i forgrunden. Mary Louise Pratt (1991) sideordner til gengæld magtrelationer og kreativitet i sit begreb om kontaktzonen, som er udviklet til at forstå kulturmøder, i særdeleshed i koloniale og postkoloniale kontekster. Kontaktzoner opstår, hvor mennesker mødes i sociale sammenhænge, hvor magtforskellene både er med til at strukturere og styre relationerne. Den ikke-dominerende part i magtrelationen kan således ikke undgå at forholde sig til den dominerende parts forståelse og ordning af den sociale og kulturelle virkelighed. Men samtidig kan denne »forholden sig« ikke dikteres. Det, der foregår i kontaktzonen, er uforudsigeligt og ukontrollerbart, også for den dominerende part.

Her kan vi tilnærme os begrebet om *arrangerede* kulturmøder – der er nemlig tale om særlige forsøg på at intervenere i nogle af de processer, der finder sted i kontaktzonen. Paradoksalt nok sker dette ved at opstille kontakt som det middel, der kan overkomme kontaktzonens uforudsigelighed. Når kontakt således i det arrangerede kulturmøde bliver et middel, så er det, fordi den kreative eller transformative side af kontakten vægtes. Således er den specifikke ramme om mødet ikke bare sat af de overordnede kulturelle forståelser, der er i omløb, men også gennem arrangørernes særlige organisering. I krydsfeltet herimellem opstår »plottet« (se Hastrup-citatet ovenfor). Arrangørerne forsøger gennem deres »plot« at håndtere eller minimere den uforudsigelighed, der er forbundet med kontaktzoner, og dette indebærer uundgåeligt en reduktion af den kompleksitet, der præger hverdagens kontaktzoner. At dette er uundgåeligt, er ganske væsentligt, og noget, vi vender tilbage til i det følgende.

Det arrangerede kulturmøde tager typisk afsæt i specifikke forskelle, der skal overvindes eller forstås. I to af de følgende tre cases er det primært nationalkulturelle forskelle, der er i centrum (Rysensteen Gymnasium og kurserne for integrationsmedarbejdere), mens det i den tredje case er religiøse forskelle (det religiøse dialogmøde på Christiansborg). Dette fokus på forskelssætning – dette at sætte og dermed fremhæve en forskel – er en præmis for selve arrangementerne og er samtidig en af måderne, hvorpå kompleksiteten reduceres.

Kulturforståelse og kulturudveksling på Rysensteen Gymnasium

Elevudvekslinger og studierejser er en del af (ud)dannelsen på de fleste gymnasier (Tranekjær et al. 2015). På Rysensteen Gymnasium har udvekslingen en særlig karakter og placering i form af *home stays* blandt elever fra partnerskoler i udlandet med afsæt i deres Global Citizenship Program.¹ Eleverne arbejder i løbet af alle tre gymnasieår med et særligt destinationsland (som kan være beliggende i både Amerika, Europa, Asien og Afrika), som tematiseres i fagene, og som der udveksles elever med. Der er en udtalt forståelse blandt lærerne af, at transformationen i retning af interkulturel kompetence befordres af et udfordrende møde med »forskellighed« og »andethed«, snarere end et møde med det, som er velkendt og taget for givet. Her sker der altså en reduktion af både kompleksiteten af »det velkendte« og »det andet«.

Eksemplerne i det følgende skal vise, hvordan kulturmødet arrangeres gennem den kulturforståelsesundervisning (og tematiseringen af destinationslandet i den øvrige undervisning, f.eks. dansk og reli-

gion), som ligger forud for, at eleverne modtager de udenlandske elever og deres egen rejse til destinationslandet. Kulturforståelsesundervisningen er udgangspunktet for evalueringen af elevernes læringsudbytte og udvikling i retning af verdensborgerskab. I undervisningsforløbet lærer eleverne om forskellen mellem et traditionelt og et komplekst kulturbegreb, og de forberedes til at forholde sig nuanceret og reflekteret til kultur og det forestående kulturmøde. Plottet i forhold til deres *home stays* er således en kritisk reflektiv tilgang til kultur, hvor kultur skal forstås som noget, der ikke kan afgrænses eller begrænses til det nationale, og hvor mødet med den anden involverer et møde med sig selv. I de opgaver, som er en del af forløbet, sker der imidlertid i kraft af selve formuleringen af opgaven og elevernes besvarelser et skred hen imod et mere unuanceret kulturbegreb. Dette ses f.eks. i følgende opgaveformulering, som eleverne blev stillet forud for deres modtagelse af elever fra Egypten:

Produktet er en opgave, hvor I analyserer jeres oplevelser, med henblik på at forstå egypternes kultur, jeres egen kultur og selve kulturmødet, samt nogle gode råd til, hvordan man bør gå ind til et kulturmøde for fremtidige elever – og for jer selv når I kommer til Egypten.

Denne rammesætning af kulturmødet afspejles efterfølgende i elevernes opgavebesvarelser, som det ses i de følgende eksempler, først fra nogle deltagerobservationer fra elever, som har haft besøg af egyptiske elever i Danmark:

Igennem vores uge sammen med den egyptiske udvekslingsklasse, stod det klart, at vi kommer fra to meget forskellige kulturer, hvor forskellige værdisæt er dominerende og fra to samfund der er meget forskelligt indrettet.

Her fremskrives en kulturel entydighed og homogenitet, hvor det »kulturelle selv« sættes i direkte modsætning til »den kulturelle anden«.

Det er dog ikke altid, at det er netop nationalkulturelle forskelle, der fastfryses. En anden gruppe af elever havde Indien som destinationsland, og her foregik meget af forberedelsen i forbindelse med religionsundervisningen, hvorfor det også særligt blev religion, der dukkede op som skelsættende. Religion var dog samtidig tænkt ind i den nationalkulturelle ramme »Indien« (der som bekendt er karakteriseret af religiøs diversitet – og konflikt). Denne rammesætning dukker tydeligt op i elevernes essays:

[...] Jeg viste stor interesse, for jeg havde aldrig været så tæt på en polyteistisk religion før. Men på grund af min kristne tro kunne jeg sætte mig ind i deres tankegang og forstå, hvorfor de troede på disse ting [...] Deres polyteistiske tros guder havde hver en personlighed, der beskrev dele af min monoteistiske tros gud og nogle af dem beskriver endda det, vi kalder djævelen.

Som det fremgår, er det ikke udelukkende forskelle, der trækkes frem, men også ligheder. Det ændrer dog ikke ved, at selve udgangspunktet for sammenligningen er religiøs forskelssætning. Uddragene fra opgaveformuleringer og essays rejser spørgsmålet om, hvorvidt det læringspotentiale, som faktisk ligger i kulturundervisningen og i kulturrejsen, muligvis udfordres og begrænses af det nationalkulturelle plot, som etableres i forberedelsen til mødet med »det andet«. Samtidig er det også væsentligt at påpege, at selvom elevernes refleksioner viser en høj grad af reduktion, så vidner de, som det fremgår af citatet, også om et sanseligt og erkendelsesmæssigt potentiale. Der er både refleksioner over kompleksiteten, gråzonerne og flertydighederne, som imidlertid overskygges af fokus på generaliseringer og stereotypiseringer. Dette kan ses som et resultat af elevernes behov for at håndtere en kompleks virkelighed, men det kan også ses som et resultat af essaygenrens og narrativets fremskrivning af et »plot«, som netop nedtoner kompleksiteten i det kulturelle møde.

Religionsdialog på Christiansborg

Religionsdialog kan bl.a. have til formål at modvirke konflikt og radikalisering og fremme gensidig forståelse (jf. Galal 2015).² Én dialogform er den, hvor religiøse ledere mødes i rollen som repræsentanter for deres respektive religiøse gruppe for at tale om et fælles anliggende (Hansen 2009: 21). I maj 2016 blev et sådant arrangement afholdt i Fællessalen på Christiansborg under titlen »Interfaith Dialogue Confronting Extremism«. Mødet var arrangeret af Danish-Arab Interfaith Dialogue og det danske missionselskab Danmission. Blandt de inviterede talere var religiøse ledere, tværreligiøse aktivister, civilsamfundsaktivister, politikere og en enkelt forsker. Tilhørerne var en blandet gruppe af kristne og muslimer, akademikere og praktikere. Hovedtemaet blev slået an af Karen Klint, socialdemokrat og formel vært, da hun i sin åbningstale pegede på, at religion både kan være en del af problemet og en del af løsningen. Denne accentuering af religionen blev yderligere understreget af, at flertallet af talerne i deres egen selvfremsstilling kropsliggjorde distinktioner mellem kristne og muslimer. For eksempel var flere af talerne iført tøj, f.eks.

turbaner eller tørklæde, der signalerede ikke blot muslimsk, men et særligt muslimsk tilhørsforhold, mens flere af de tilstedeværende præster bar synlige kors om halsen. Fremhævnningen af forskellen ser paradoksalt nok ud til at være en forudsætning for at facilitere bevægelsen hen imod at kunne mødes på fælles grund. Denne fælles grund varen universel menneskelighed, men var også skabelsen af en fælles historie eller et fælles religiøst narrativ, som det var tilfældet i Dr. Al-Sammaks tale. Han fremhævede således, hvordan Jesus og Maria spiller en central rolle i islam og fik dermed sagt, at kristne og muslimer slet ikke er så forskellige. Flere talere understregede desuden religionens rolle som fortaler for fred i modsætning til ekstremisternes misbrug af religion. Fremhævnningen af de religiøse forskelle nedtonede samtidig nationale, etniske og politiske forskelle, der kunne tænkes at have indflydelse på udvikling af ekstremisme. Selv om Københavns biskop anslog en forsigtig kritik af den nuværende politiske situation, hvad angår minoriteter i Danmark og Europa, var det ikke de politiske eller nationale kontekster, der generelt blev berørt. Dette blev endnu tydeligere i de arabiske repræsentanternes taler, hvor ikke blot de nationale kontekster, men også forskellen til kristendommen forsvandt. I stedet blev det en dialog om, hvor islam skulle bevæge sig hen med forskellige typer af forskelssætninger som styrende markører (tradition over for modernitet, salafisme over for en mere ægte islam, religion over for spiritualitet). Der var tydeligvis indbyrdes uenighed om, hvordan transformationen af islam skulle finde sted, men som samlet narrativ kom dialogen til at bekræfte vestens dominerende forestilling om, at det er islam, der skal ændres.

Disse reduktioner af kompleksitet, både den universaliserende og den islam-interne, betød, at arrangementet kunne præsentere en gruppe ledere, der i enighed betonedede muligheden for og nødvendigheden af dialog på tværs af religioner og dermed også kunne fungere som forbillede for tilhørerne. Hvordan denne dialog mere konkret skulle føre til mindre ekstremisme, ud over en muslimsk selvransagelse, gled med få undtagelser i baggrunden, fordi en demokrati- og dialogorienteret tilgang optog forgrunden i fuld overensstemmelse med det rum, hvori arrangementet fandt sted, nemlig Christiansborg.

Kurser i interkulturel kompetence: Vi danskere er sære

Kurser i interkulturel kompetence, kulturforståelse eller ledelse af mangfoldighed er et stort og varieret marked. Kurser kan spænde fra enkeltstående events til længerevarende forløb, og deltagerkredsen

er ligeledes stærkt varierende. Arrangører trækker desuden på forskellige forestillinger om, hvad der skal ændres, og hvordan forandring opnås. Fælles på tværs af kurserne er deres sigte mod at ruste deltagerne til at håndtere fremtidige møder med kulturforskelle. Eksemplet i denne artikel er enkeltstående kursusdage i interkulturel kommunikation for kommunalt ansatte, der arbejder med integration. Eftersom det er kommunernes selv, der afgør, hvem der hører under denne kategori, når de sender medarbejdere på kurserne, så er deltagerkaren spredt over ganske mange professions- og stillingskategorier: pædagoger, sygeplejersker, socialrådgivere, sagsbehandlere med mere. Det overvældende flertal af deltagerne på tværs af disse kategorier er kvinder.

Kursusdagene har en række faste bestanddele. Der er for det første undervisningsblokke, som formidler, hvad kultur er for noget, og mere konkret tager fat i kulturmøder mellem det danske på den ene side og det ikke-danske på den anden. Ind imellem disse blokke er der en række diskussionsblokke og øvelser. Fokus i undervisningsblokkene er i høj grad på at gøre det danske sært. Som en kursusunderviser med henvisning til Geert Hofstedes IBM-undersøgelser (1991) siger: »Danmark skiller sig ud på samtlige parametre – vi er egentlig ret sære; og hvad sker der så, når vi så skal modtage andre i vores lille land? Vi er usædvanlig glade for os selv.« Deltagerne i kurserne tilbydes på denne måde en position som en del af dette »sære vi«, der, ligesom det var tilfældet i Rysensteen-eksemplet, er nationalkulturelt defineret. Deltagerne i kurset bliver altså tiltalt (og er fra arrangørernes side formentlig tænkt) som majoritetsrepræsentanter; og dem er der også flest af, men der er også andre, hvis kropstegn (isærdeleshed hudfarve) peger mod en anden baggrund. Denne etablering af et fælles »vi« er ikke overraskende, givet at der er tale om en institutionel og oftest også myndighedsudøvende kontekst, men den implicitte reduktion af positioneringsmuligheder har samtidig (utilgittede) konsekvenser. Kurset arbejder således i særdeleshed reflek-sivt: I forgrunden står opfordringer til at reflektere over egen praksis, egen kultur, egen position – og opfordringer til at gå uden om de van-te stier. Men gennem skabelsen af et (sært) »vi« etableres udgangspunktet for disse refleksioner også som nogenlunde ens.

Dette bliver på den ene side synligt for mig som observatør de få gange, de etnisk/kulturelle forskelle i lokalet faktisk og uden for plot-tet dukker op; på den anden side tenderer det til at forsvinde igen. Som når en af deltagerne – en socialrådgiver med somalisk/arabisk baggrund – siger: »Jeg oplever det [dvs. mødet med ikke etnisk dan-ske borgere] anderledes. Jeg har en anden etnisk baggrund, og bor-gerne forventer, at jeg forstår dem bedre, og så bliver de skuffede.«

Her tematiseres mangfoldigheden i forhold til det institutionelle »vi« (= den kommunale forvaltning), som kurset rykker op på den geografiske skala til et (sært) nationalt (dansk »vi«). Deltagerens udsagn peger på, at der er særlige udfordringer forbundet med ikke at være en upåfaldende del af dette »vi« i mødet med borgerne. Men også på, at »forskellen ikke gør nogen forskel«, eller måske rettere: ikke *må* gøre nogen forskel. Man kan måske også foreslå den fortolkning af udsagnet, at myndighedsudøvelse handler om regler og ikke om forståelse. Det er op ad bakke at undervise i eller argumentere for interkulturel kompetence, hvis dette er den institutionelle forståelse, som deltagerne kommer med. Og dette helt uanset hvilken rammesætning kurset benytter sig af. Dog kunne man her foreslå, at det (sære) danske »vi«, som kurset sætter fokus på, risikerer at forstærke den eksisterende forståelse af danskhed som en homogen enhed.

Konklusion

Trods deres ret forskellige karakter illustrerer de tre eksempler, hvordan forskelle og ligheder bliver fremhævet og nedtonet på bestemte måder afhængigt af kontekst og rammesætning for et arrangeret kulturmøde. Vi har peget på, at reduktionen af den eksisterende kulturelle kompleksitet er uundgåelig. Vores pointe er i forlængelse af dette ikke, at målene om verdensborgerskab, afradikalisering og bedre integration kunne nås, hvis bare »man blev mere kompleks« i sin tilgang. Man kan således med rette spørge, om arrangerede kulturmøder faktisk kan indfri mål af denne karakter, uanset hvordan de så arrangeres. Hvis vi holder os til det umiddelbare mål om at transformere deltagerne i et givet arrangement, så påpeger vi i denne artikel, at der er behov for, at man som arrangør spørger ind til, i hvilken grad det arrangerede kulturmøde muliggør eller forhindrer kreativitet og variation i deltageres positioneringer. I de beskrevne cases medbringer og producerer deltagerne en kulturel kompleksitet i relation til både køn, race, klasse, religion, alder, profession osv., som mødet (forsøger at) dirigere på bestemte måder. Disse forskelsdimensioner kan i princippet udgøre et potentiale for deltageres forståelse af kulturel kompleksitet, men jo kun hvis der er plads til dem inden for arrangementets rammesætning. Dette også fordi arrangementet og plottet til enhver tid vil være utilstrækkelige i forhold til at kunne forudsige og rumme den iboende uforudsigelighed, som ethvert kulturmøde indebærer.

Noter

1. Casen om elevudvekslinger på Rysensteen Gymnasium er baseret på feltarbejde, som er udført i forbindelse med et forskningssamarbejde mellem Louise Tranekjær og Rysensteen Gymnasium (2015-18), finansieret af tænketanken DEA.

2. Både casen om religionsdialog og casen om træningskurser for integrationsmedarbejdere er baseret på feltarbejde, som er udført i forbindelse med forskningsprojektet »The organised cultural encounter«, der er finansieret af Det Frie Forskningsråd med bevillings-ID: DFF-1319-00093.

Litteratur

- Baynham, M. (2015). »Identity: Brought about or brought along? Narrative as a privileged site for researching intercultural identities«. In Dervin, F. & Risager, K. (eds.), *Researching identity and interculturality* (67-89). New York, London: Routledge.
- Galal, L. P. (2015). »Dialogens arrangement: Når muslimer og kristne mødes«. *Journal of Islamic Research*, 9 (2), 48-67.
- Hansen, H. L. (2009). *Om dialog. Den dia-logiske ånd og forståelsen af det anderledes*. Frederiksberg: Unitas Forlag.
- Hastrup, K. (2004). *Kultur. Det fleksible fællesskab*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Pratt, M. L. (1991). »Arts of the contact zone«. *Profession*, 91, 33-40.
- Tranekjær et al. (2015). *Slutrapport fra følgeforskningsgruppen på projekt om internationalisering i gymnasiet*. København: Undervisningsministeriet.

Sprog- og kulturmøder gennem telekollaboration

Pædagogiske metoder og målsætninger er under konstant forandring på grund af den eksplosive digitalisering og globalisering af vores samfund. I de seneste år har flere forsknings- og udviklingsprojekter undersøgt, hvordan *computer-mediated communication* (CMC) påvirker fremmedsprogstilegnelse og interkulturel læring (Belz & Thorne 2006). Telekollaboration eller online interkulturel udveksling repræsenterer en specifik form for CMC. I forbindelse med fremmedsproglæring og -undervisning refererer telekollaboration mere præcist til

[...] the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work. (O'Dowd 2011: 342)

Traditionelt har online-interaktioner været asynkrone og tekstbaserede f.eks. ved brug af e-mails. Men den hurtige vækst i digitale in-



SUSANA S. FERNÁNDEZ
Ph.d. i spansk lingvistik
Lektor, Aarhus Universitet
romssf@cc.au.dk



ANA KANAREVA-DIMITROVSKA
Ph.d. i fremmedsprogsdidaktik
Projektleder, Aarhus Universitet, European Centre
for Modern Languages, Kontaktpunkt Danmark
aekakd@cc.au.dk



NATALIA MOROLLÓN MARTÍ
Ph.d. i fremmedsprogsdidaktik med fokus på under-
visning i pragmatisk kompetence og computer-mediated
communication, cand.mag. i spansk sprog og kultur,
cand.mag. i pædagogisk psykologi
Ekstern lektor, Syddansk Universitet
nmarti@cc.au.dk

formations- og kommunikationsteknologier og især Web 2.0 har gjort synkrone og multimodale kommunikationsværktøjer langt mere populære (se f.eks. *Sprogforum* 54, IT nu). Telekollaboration anses i dag for en af de vigtigste søjler i den interkulturelle vending (*intercultural turn*) i fremmedsprogsundervisningen (Thorne 2010) af to grunde: Telekollaboration tillader underviserne at engagere deres elever i regelmæssig, (semi)autentisk kommunikation med medlemmer af andre kulturer i fjerntliggende lande og tillader samtidig eleverne efterfølgende at reflektere over og lære af resultaterne af disse interkulturelle udvekslinger i klasseværelsesarbejde. Vi ser derfor telekollaboration som en form for hybrid læring (e-læring kombineret med klasseværelsesarbejde), der har som hovedmål at udvikle og forbedre elevernes interkulturelle, sproglige og digitale kompetencer.

I denne artikel præsenteres erfaringer, resultater og udfordringer fra tre telekollaborationsprojekter udviklet på Aarhus Universitet. Alle tre har som fælles hovedmål at udvikle de studerendes interkulturelle kompetencer. Dette er i overensstemmelse med den nyeste forskning indenfor fremmedsprogsundervisning, som i høj grad har sit fokus på interkulturelle aspekter (Thorne 2010, Dervin 2016). Kommunikativ kompetence, som ifølge Canale (1983) består af fire delkompetencer, grammatisk, sociolingvistisk, diskursiv og strategisk kompetence, har siden 1980'erne været et nøglebegreb i den kommunikative tilgang til fremmedsprogsundervisning. Trods dets betydning er det i de seneste år blevet erstattet af Michael Byrams begreb interkulturel kommunikativ kompetence (IKK). Byrams model over IKK (Byram 1997), som er meget udbredt i europæisk sammenhæng, og som har dannet grundlag for de fleste materialer udgivet af Europarådet i 2000'erne, omfatter fem elementer: holdninger (*attitudes*), viden (*knowledge*), færdigheder i at fortolke og relatere (*skills of interpreting and relating*), færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion (*skills of discovery and interaction*) og kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse (*critical cultural awareness/political education*). Ifølge IKK er et interkulturelt kompetent menneske et menneske, som er i stand til at se relationer mellem kulturer, og som kan agere som formidler mellem dem. Som Byram fremhæver,

er det også en person, der har en kritisk eller analytisk forståelse af sin egen og andre kulturer, én, der er bevidst om sit eget perspektiv, bevidst om hvordan ens tænkning er kulturelt bestemt, én, som ikke tror, at ens egen forståelse og ens eget perspektiv blot er de naturlige (Byram 2000: 9)

Selvom Byrams model har fået kritik (f.eks. Risager 2007) for sit fokus på det nationale og på et indsnævret syn på kultur, betragtes

den stadig som et godt udgangspunkt for fremmedsprogsundervisning, bare man er opmærksom på, at kulturelle forskelle langtfra kan forklare alle kommunikative forskelle mellem mennesker eller grupper.

Som tidligere nævnt har de tre projekter, som vi nu præsenterer, taget udgangspunkt i IKK, men de er forskellige i forhold til design, delmål og anvendte redskaber. Det er hensigten med artiklen, at disse projekter kan være med til at inspirere andre sprogundervisere og forskere ved at vise de mange muligheder, som telekollaboration åbner i forbindelse med et øget interkulturelt fokus i det fremmedsproglige klasseværelse. Projekterne er udført på universitetsniveau, men de kan også være en inspirationskilde for andre uddannelsesstrin.

Fransk-dansk projekt: udvikling af IKK med danske, belgiske og franske studerende

(Kanareva-Dimitrovska 2015)

I løbet af 2012 og 2013 var to forskellige grupper af danske franskstuderende fra Aarhus Universitet involveret i telekollaborationsprojekter med belgiske danskstuderende fra universitetet i Mons og franske danskstuderende fra universitetet i Strasbourg. Hovedformålet med forløbene var at undersøge udviklingen af disse studerendes interkulturelle kompetencer samt deres sproglige og online/digitale kompetencer. Forskningsmæssigt var hensigten at

- undersøge telekollaborationens muligheder og begrænsninger i forhold til aktivering og udvikling af studerendes IKK,
- lede efter spor af forskellige facetter af IKK i de studerendes verbale data,
- identificere og analysere interkulturelle læringsmomenter i interaktionen.

Der blev anvendt forskellige asynkrone og synkrone kommunikationsværktøjer, bl.a. en blog, diskussionsfora, Skype og Facebook, og der blev stillet tre slags opgaver:

1. Informationsudvekslingsopgaver relateret til viden og holdninger om partneren, f.eks.: Deltagerne præsenterer sig selv via Skype-chat på begge sprog, laver et lille resumé på målsproget på Facebook, hvor de præsenterer partneren, præsenterer sig selv på målsproget på bloggen og stiller efterfølgende spørgsmål til deres partner.

2. Sammenlignings- og analyseopgaver med fokus på færdigheder i at fortolke og relatere samt færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion, f.eks. associationer på modersmålet (*La France/Le Danemark est ... Les Français/Les Danois sont ... Frankrig/Danmark er ... Fransk mænd/Danskere er ...*), diskussion om emner som *Lykke/Bonheur* i begge lande, læsning af artikler på begge sprog som forberedelse, online-diskussion og kort resumé efter diskussionen på målsproget.
3. Kollaborative opgaver med fokus på kritisk kulturel bevidsthed, f.eks. udarbejdelse af en reklame på begge sprog om *Être étudiant(e) au Danemark/en Belgique/At være studerende i Danmark/Belgien* og udarbejdelse af en Prezi-præsentation på begge sprog omkring et emne, som de studerende selv har valgt, f.eks. *D'Aarhus à Strasbourg: sommes-nous tellement différents?/Fra Aarhus til Strasbourg: er vi så forskellige?* De studerende vurderer forskellige perspektiver i forhold til praksisformer og produkter i begge lande.

Kommunikationsprogene var dansk og fransk, dvs. at hver enkelt studerende brugte både sit modersmål og sit målsprog i et gensidigt design, som er typisk for mange telekollaborative projekter.

På baggrund af IKK-modellen har Byram (2000) udviklet retningslinjer for en vurdering af interkulturelle erfaringer. Disse retningslinjer har vi tilpasset til vores undersøgelse og benyttet som udgangspunkt for at finde spor af interkulturelle kompetencer i interaktionen:

- (A) Interesse for andre menneskers måde at leve på og præsentation af ens egen kultur for andre
- (B) Evne til at skifte perspektiv
- (C) Evne til at leve i en anden kultur og forstå reaktioner hos mennesker fra andre kulturer i online-kontekster
- (D) Viden om et andet land og en anden kultur samt viden om ens eget land og kultur
- (E) Viden om interkulturel kommunikation

Dataene blev kodet, og der blev foretaget en diskursanalyse, som viser, at projektet har givet deltagerne mulighed for at reflektere interkulturelt, idet alle ovennævnte komponenter i IKK var repræsenteret i de studerendes interaktioner med overvægt på kategorierne (A), (D) og (E). De ringest repræsenterede kategorier var (B) og (C). Mens det er naturligt, at (C) var underrepræsenteret, da de studerende ikke har oplevet at leve i den anden kultur, må det være et fremtidigt

mål at undersøge, hvordan de studerende via telekollaboration kan hjælpes til at fremme deres kompetence til at skifte perspektiv (B). Den type opgave, man stiller, samt valget af kommunikationsværktøj har uden tvivl en stor betydning for resultaterne, så der er behov for flere telekollaborationsprojekter for at udforske de mest anvendelige og udbytterige designs.

Projekt om telekollaboration og pragmatisk bevidsthed i spansk som fremmedsprog

(Morollón Martí 2016)

Dette projekt handlede om at gøre en gruppe danske spanskstuderende mere bevidste om, hvordan man anvender sprog, i dette tilfælde spansk, i forskellige sociale situationer og kontekster – det man kalder »pragmatisk kompetence«. Pragmatisk kompetence er en forudsætning for at kunne deltage i en velfungerende samtale, ikke mindst i et interkulturelt møde. Da sproget afspejler sociale og kulturelle forhold, der gælder for en bestemt gruppe, er det vigtigt at gøre de lærende opmærksomme på, hvordan sproghandlinger, f.eks. at udsende en invitation, sige undskyld eller fremsætte en anmodning, udføres og forstås fra sprog til sprog.

Til dette formål blev der valgt et hybridt (*blended*) didaktisk forløb, som efterfølgende blev evalueret. Det bestod af tre forskellige, indbyrdes forbundne typer af sessioner udført i følgende rækkefølge og gentaget fire gange i løbet af et semester:

1. Telekollaborationssessioner med spansktalende indfødte, i dette tilfælde Skype-samtaler på spansk mellem spanskstuderende fra Aarhus Universitet og studerende fra Alicante Universitet om »at være studerende i hhv. Spanien og Danmark«, dvs. om livet som universitetsstuderende, fritid og boligforhold. Arbejdssproget var udelukkende spansk, og udbyttet for de spanske deltagere var det interkulturelle møde med danskere, som lærer spansk som fremmedsprog, idet de fleste studerende fra Alicante er kommende undervisere i spansk som fremmedsprog.
2. Undervisningssessioner om sociopragmatik, hvor underviseren præsenterede nøglebegreber inden for høflighedsteori fra et sociokulturelt perspektiv (Bravo & Briz 2004) med fokus på fire sproghandlinger, hilsen, invitation, kompliment og afsked.
3. Grupperefleksionssessioner blandt de danske studerende med udgangspunkt i de optagede Skype-samtaler og den præsenterede sociopragmatiske teori. Nogle refleksionsspørgsmål var:

Kan du nævne eksempler på hilsen/kompliment/invitation/afsked i samtalen? Hvilke sociokulturelle faktorer havde indflydelse på sproghandlingen? Hvilke funktioner og konsekvenser havde disse sproghandlinger for samtalen? Var der noget, som du synes var anderledes sammenlignet med den måde, hvorpå du normalt udfører disse sproghandlinger i dit modersmål?

Projektet udforsker, hvordan telekollaboration kan bruges som udgangspunkt for studenter-genererede data, som efterfølgende kan bruges i klasseværelset til refleksion. På denne måde får den telekollaborative samtale en yderligere dimension end bare deltagelse i onlinesamtaler. Ofte er de studerende ikke i stand til at overskue alt det, der er foregået i en onlinesamtale på fremmedsprog, medmindre de efterfølgende får mulighed for at lytte til optagelserne og diskutere og sammenligne oplevelserne med medstuderende og underviseren. I dette projekt blev de optagede samtaler brugt både i teorisessionerne, hvor underviseren brugte eksempler fra optagelserne til at illustrere f.eks. forskellige sproghandlinger, og i refleksionssessionerne, hvor de studerende delte erfaringer med hinanden.

Analysen af grupprefleksionerne viser, at de studerende via kollaborativ dialog, ved at svare på spørgsmål stillet af underviseren og ved at anvende det teoretiske perspektiv, som de var blevet præsenteret for i den sociopragmatiske undervisning, støtter hinanden i at fortolke deres spanske kammeraters sproglige adfærd og deres egne reaktioner. På denne måde bidrager projektet til at fremme de studerendes IKK med fokus på kompetencen i at analysere egen og andre kulturer (jf. ovenstående citat fra Byram 2000). Resultaterne tydeliggør behovet for målrettede refleksioner i klasseværelset som en måde at bearbejde de mange indtryk på, som skabes i den interkulturelle telekollaborative interaktion.

Telekollaboration med fokus på latinamerikansk historie

(Fernández & Pozzo 2015)

Dette projekt koblede to ret forskellige grupper af studerende sammen: Den ene gruppe er danske spanskstuderende fra Aarhus Universitet, som har et fag kaldet Latinamerikansk historie i deres første semester på bachelorstudiet; den anden gruppe er argentinske historiestuderende, dvs. fremtidige historielærere, fra »Instituto Superior Nr. 28 Olga Cossetini« i byen Rosario, Argentina. Den ene gruppe skal lære latinamerikansk historie, og den anden skal øve sig i at undervise i det. Arbejdssproget i projektet var spansk, og det ud-

valgte digitale redskab var Skype kombineret med e-mail. Ligesom i pragmatikprojektet (beskrevet i ovenstående afsnit) blev der i historieprojektet reflekteret over samtalerne i den efterfølgende undervisningstime, i dette tilfælde i faget Latinamerikansk historie, med støtte fra underviseren. Samtidig var der fokus på forberedende aktiviteter og udveksling af materialer forud for onlinesamtalerne.

Udover introducerende e-mails og en Skype-samtale med det formål at præsentere sig selv for de telekollaborative partnere bestod projektet af to hoveddele:

1. De argentinske studerende udarbejdede med støtte fra deres undervisere didaktiske materialer om to historiske emner, hhv. koloniseringsprocesser i Argentina og det argentinske militære diktatur fra 1976-1983, som var med i de danske studerendes pensum for faget Latinamerikansk historie. Disse didaktiske materialer var to kapitler på ca. 10 sider om de to ovennævnte emner, som udgjorde obligatorisk læsning i faget. Efter læsningen af hvert af disse kapitler mødtes de studerende fra begge lande via Skype, og her skulle danskerne give feedback på, hvor klare og nyttige disse tekster havde været, mens argentinerne skulle forklare svære tekstpassager og svare på eventuelle spørgsmål.
2. De danske studerende udarbejdede en interviewguide om livet under det militære diktatur og om kampen om menneskerettigheder i Argentina med støtte fra deres underviser, og på basis af denne guide interviewede de deres argentinske partnere via Skype. Eksempler på interviewspørgsmål stillet af de danske deltagere var: Hvem var det forsvundne menneske i din familie? Hvad har man gjort for at finde de forsvundne? Har du fået hjælp til at komme over, hvad der skete? Hvad har diktaturet betydet for dig og din familie? Hvordan var dagligdagen under diktaturet sammenlignet med i dag? Hvordan er Argentinas forhold til USA i dag? Hvad har diktaturet betydet for argentinerne mentalitet i dag?

Slutevalueringerne viste, at de danske studerende fik en anderledes oplevelse af argentinsk historie ved at læse tekster, som var produceret af medstuderende, som havde førstehåndsviden om de historiske begivenheder i pensummet. De fandt teksterne mere indbydende og pålidelige end de klassiske historielærebøger. Højdepunktet for de danske studerende var interviewene, hvor de fik lov til at spørge direkte om emner, som de interesserede sig for, og fik svar fra unge mennesker, som selv havde oplevet de pågældende historiske be-

givenheder. For de argentinske studerende var det også berigende at kunne fortælle om deres egen historie og eget samfund og at få lov til at øve sig i at skrive undervisningsmaterialer til et konkret publikum.

Ligesom i franskprojektet ovenfor blev der målt, hvorvidt man kunne spore tegn på IKK i Skype-samtalerne, og resultaterne viste, at kategorien (A) uden tvivl var den bedst repræsenterede i optagelserne, både i forbindelse med de konkrete opgaver, som de studerende skulle løse i deres Skype-møder, og i de spontane og uformelle samtaler, der samtidig opstod.

Konklusion

Der ligger et stort potentiale i arbejdet med sprog- og kulturmøder gennem online-interaktion, og vi håber, at de skitserede projekter viser den mangfoldighed af muligheder, som dette didaktiske redskab rummer. Der er ikke grænser for de emner, opgavetyper, sprogkombinationer og tekniske medier, som kan inddrages alt efter behov og kreativitet. Det er dog vigtigt med en nøje planlægning og et gnidningsfrit samarbejde mellem de telekollaborative partnere, især mellem de implicerede undervisere i begge lande, så forløbene ikke forstyrres af alt for mange praktiske problemer. Vi har vist tre projekter med fokus på forskellige aspekter af IKK, men også andre elementer i fremmedsprogsundervisningen kan være målet i telekollaboration. Uanset fokus kan vi anbefale, at man i det didaktiske design inddrager både forberedende og efterbearbejdende aktiviteter udover selve online-kommunikationen for at få det størst mulige udbytte af forløbet.

Litteratur

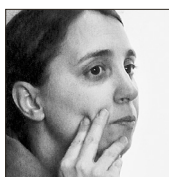
- Belz, J.A. & Thorne, S.L. (eds.), (2006). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Bravo, D. & Briz, A. (eds.), (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). »Assessing intercultural competence in language teaching«. *Sprogforum* 6, 8-13.
- Canale, M. (1983). »From communicative competence to communicative language pedagogy«. In Richards, J.C. & Schmidt, R.W. (eds.), *Language and communication*. New York: Longman.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. London: Palgrave Macmillan.

- Fernández, S.S. & Pozzo, M.I. (2015). »La telecolaboración como herramienta para la enseñanza / aprendizaje de la historia regional argentina en Dinamarca: un proyecto de intervención didáctica«. In María Isabel Pozzo (ed.), *Construcción de espacios interculturales en la formación docente: competencia comunicativa intercultural, cultura regional y TIC* (155-180). Rosario: Laborde Editor.
- Kanareva-Dimitrovska, A. (2015). *La compétence de communication interculturelle à travers les échanges interculturels en ligne. Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français*. Upubliceret ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Morollón Martí, N. (2016) *Concienciación sociopragmática en el aula de español como lengua extranjera. Una aproximación sociocultural*. Upubliceret ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- O'Dowd, R. (2011). »Intercultural communicative competence through telecollaboration«. In Jackson, J. (ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (342-358). Routledge.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.
- Sprogforum*, 54. It NU.
- Thorne, S.L. (2010). »The 'intercultural turn' and language learning in the crucible of new media«. In Guth, S. & Helm, F. (eds.), *Telecollaboration 2.0: Language literacies and intercultural learning in the 21st century* (139-164). Bern: Peter Lang.

Green Kidz – et interkulturelt medborgerskabsprojekt i engelskundervisningen

I 2013 blev der sat gang i et udviklings- og forskningsprojekt på Randersgades Skole, som vi har været tilknyttet som forsker og lærer. I projektet deltog elever fra 7.v og en 5./6. klasse fra Argentina i et arrangeret kultur- og sprog møde inden for rammerne af deres engelskundervisning (Porto et al. 2016). Projektet *Green Kidz. Intercultural environmental citizenship in the English language classroom in Argentina and Denmark* var et delprojekt under et større internationalt samarbejde, koordineret af Michael Byram (Byram et al. 2016), og belyste, hvordan interkulturelt medborgerskab kan styrkes i grundskolens læringsrum. Grundidéen i interkulturelle medborgerskabsprojekter er, at eleverne styrker deres interkulturelle kompetencer ved at handle i fællesskab og engagere sig i den verden, de lever i. I vores projekt engagerede danske og argentinske elever sig i miljøspørgsmål – både lokalt, transnationalt og globalt.

I vores artikel vil vi indledende kort præsentere projektets overordnede design. Efterfølgende vil vi med afsæt i Byrams (2008) definition af interkulturelle medborgerskabsprojekter uddybe projektets centrale faser. Afsluttende skitserer vi projektets resultater med fokus på, hvordan interkulturelle medborgerskabsprojekter kan bidrage til, at eleverne dekonstruerer deres stereotype forestillinger om »Argentina« og »Danmark«.



PETRA DARYAI-HANSEN

Ph.d.

Docent ved UCC og lektor ved Københavns Universitet
PDHA@ucc.dk



KIRA SCHLIFER

Folkeskolelærer

Lærer på Randersgades Skole, København i engelsk,
dansk og drama
schlifer7@gmail.com

Projektdesign

Projektet tog udgangspunkt i et allerede eksisterende projekt på Randersgades Skole iværksat af elever og naturfaglig lærer Julie Svenson under klimaugen 2009. Projektet *Green Kidz* vil vise, at børn og unge kan gøre en forskel i arbejdet for et bedre miljø, og det har gennem de seneste år indgået samarbejder med andre danske grundskoler samt en skole i Sydafrika.

Green Kidz-projektet havde på det tidspunkt udelukkende fokus på de naturfaglige aspekter. I vores projekt rykkede vi det naturfaglige område ind i engelskundervisningen og etablerede et internationalt samarbejde, hvor også elevernes flersprogede kompetencer og interkulturelle medborgerskab (jf. Byram 2008; Byram et al. 2016) kom i spil. Samarbejdet mellem de argentinske og danske elever blev etableret i form af et telekollaborationsprojekt (se Fernández et al. i dette nummer).

Læringsmål

Nogle af de læringsmål, der er formuleret i projektet, er:

Sproglige og flersproglige kompetencer

- At indgå i en dialog med andre på engelsk som *lingua franca*
- At opnå, forstå og benytte fagsprog relateret til miljø
- At anerkende den sproglige mangfoldighed, herunder det spanske og danske sprog samt varieteter inden for engelsk

Interkulturelt medborgerskab med fokus på miljø som fagligt og politisk felt

- At udvikle værdier såsom respekt, gensidig forståelse og åbenhed
- At have viden om og forstå miljømæssige udfordringer lokalt og globalt
- At bidrage til en forbedring af miljøet lokalt i familie, skole, lokalområde samt globalt i samarbejde med andre

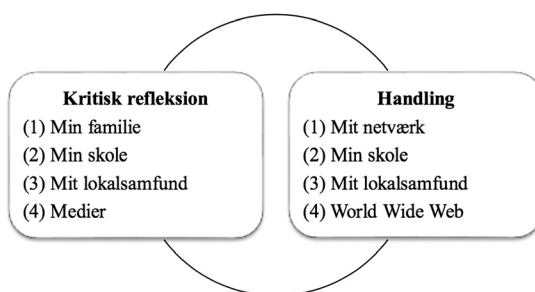
Projektets præpolitiske og politiske fase

Som Risager (Risager 2012) opsummerer, er interkulturelle medborgerskabsprojekter ifølge Byram (2008) kendetegnede ved, at der skelnes mellem to faser: (1) en *præpolitisk fase*, hvor eleverne »diskuterer med hinanden på tværs af skoler (og lande), og reflekterer kritisk over egne og andres antagelser« og på baggrund heraf »forestiller sig eller foreslår alternativer« og (2) en *politisk fase*, hvor eleverne hand-

ler lokalt »for at igangsætte forandringer i deres eget samfund« og transnationalt »for at igangsætte forandringer i begge samfund« samt globalt ved at identificere »et fælles problem som de handler på i fællesskab som en transnational gruppe« (Risager 2012: 17).

I projektet tog den præpolitiske fase udgangspunkt i fire refleksionsniveauer, og den politiske fase tog afsæt i fire handlingsniveauer:

FIGUR 1. Interkulturelt medborgerskab i fremmedsprogsundervisningen: den præpolitiske og politiske fase



Konkret betød det, at eleverne i starten af forløbet producerede en præsentationsvideo af klassen på engelsk, hvor de også brugte fraser på spansk og dansk. I den *præpolitiske fase* identificerede eleverne »green crimes« i deres familier (surveyundersøgelse om familiens miljøvaner og -uvaner), deres skoler (skraldanalyse i klassen, på lærerværelset og skolens kontor) samt deres lokalmiljø og delte deres undersøgelsesresultater med hinanden på en fælles wiki *World-GreenWeb*, som blev oprettet til projektet. Derudover lavede de komparative medieanalyser af spanske og danske reklamer med fokus på miljøet. Eleverne reflekterede kritisk over deres egne og andres antagelser. Samtidig arbejdede eleverne med fagsprog inden for miljø og lavede bl.a. en opsamling af centrale begreber og fraser på engelsk samt dansk og spansk:

FIGUR 2. *Let's share what we know: How are these languages similar? How are they different?* Uddrag af elevernes opsamling

English	Spanish	Danish
Hello!	¡Hola!	Hej, goddag!
to protect the environment	proteger el medio ambiente	at beskytte miljøet
to save the world	salvar al mundo	at redde verden
to sort waste	separar basura	at sortere affald
Good Bye! See you!	Chau, ¡nos vemos!	Farvel! Vi ses!

Eleverne blev derefter inddelt i grupper på tværs af de to lande for at forestille sig eller foreslå alternativer. Grupperne fik til opgave at udforme en mindre miljøkampagne og at blive enige om fokus, form og indhold, herunder den sproglige og visuelle udformning.

FIGUR 3. Kollaborativ plakat: *Green Kidz. Stop wasting water*



Efter refleksionsfasen *handlede* de: Som afslutning på projektet forpligtede eleverne i henholdsvis Argentina og Danmark sig på at sprede budskaberne i deres netværk, lokalmiljøer og på skolen for at igangsætte forandringer i det danske og argentinske samfund. Derudover handlede de i fællesskab som transnational gruppe på nettet for at igangsætte forandringer globalt.

I Argentina fik eleverne for eksempel kampagneplakaterne offentliggjort i lokalavisen. De fik også printet plakaterne, som blev omdelt til et familiearrangement på skolen, og de lavede et gadebanner, som blev hængt op i gaden, hvor skolen ligger. Ydermere blev der på den lokale radiostation informeret om projektet.

I Danmark hængte eleverne kampagneplakaterne op på skolen og rundt omkring i lokalmiljøet, herunder hos den lokale bager og i diverse supermarkeder. Eleverne skrev en artikel til lokalavisen *Øbro Avis* og postede informationer om projektet på avisens Facebookside. Derudover postede eleverne informationer om projektet på *Greenpeace Denmark* og den danske *Green Kidz* Facebookside.

De danske og argentinske elevers produkter indeholder implicit eller eksplicit en opfordring til andre om at blive medlemmer af *Green Kidz*-projektet og om at bidrage til at gøre en indsats for miljøet. Ved

projektets afslutning handlede eleverne som transnational gruppe for at igangsætte forandringer globalt. En film samlede op på hele projektet, som indeholdt både de danske og de argentinske elevers produkter, kampagner, undersøgelser og billeder. Filmen blev uploadet på Youtube: www.youtube.com/watch?v=3CRboXqzyZs

Evaluering af projektets resultater

Følgforskningen fokuserede på en evaluering af projektets resultater. Vi indsamlede to former for data. Ved slutningen af projektet udfyldte både de argentinske og danske elever den skriftlige version af *Autobiography of intercultural encounters for younger learners* (Byram et al. 2009a; 2009b) for at reflektere over deres arrangerede kultur- og sprog møde. Derudover blev der lavet nogle semistrukturerede fokusgruppintervjuer, som bl.a. Hennessy & Heary (2005) anser for at være en særlig egnet metode til at synliggøre elevers holdninger.

Dekonstruktion af stereotype forestillinger

I de danske fokusgruppintervjuer spurgte vi ind til elevernes stereotype forestillinger. Der foreligger desværre ikke tilsvarende data fra Argentina, så spørgsmålet om de argentinske elevers forestillinger står åbent. Vores resultater viser, at de danske elever havde meget stærke stereotype forestillinger om Argentina, og at eleverne gennem det transnationale samarbejde og det fælles engagement i miljøet i høj grad fik dekonstrueret disse stereotype forestillinger. Stereotyper hjælper os, som f.eks. Stephan & Stephan (1996) fremhæver, til at organisere og simplificere omverdenen, men de kan rumme et stærkt konfliktpotential, »when they are negative, overgeneralized, or incorrect, because then they have detrimental effects on intergroup interactions« (Stephan & Stephan 1996: 4).

De danske elever sagde, at de ikke vidste meget om Argentina, før projektet gik i gang. De formulerede positive stereotyper om Argentina og argentinere med associationer som fodbold, varme, Hawaii, palmetræer, smukke farver og »brune sambamennesker«. Derudover var der i de danske data mange eksempler på negative overgeneraliserende stereotyper om Argentina og den argentinske befolkning. De fleste af de danske elever havde for eksempel stereotype billeder af Argentina som »landsbyagtig«, »lidt primitiv« og »slumagtig«. Nogle elever talte om »lerhytter« og »geder i gaderne«. Idéen om fattigdom i Argentina over for velstanden i Danmark blev sat i skarp kontrast til hinanden. Derudover associerede de fleste elever Argen-

tina med et yderst autoritært skolesystem: »og så tror man også at de får tæsk i skolen«.

Projektet gav eleverne mulighed for at møde de argentinske elever på Skype og på videoer, og de erfarede derigennem, at skolen var »ret moderne«, og at der var meget uro i den argentinske klasse: »Man troede sådan rigtig, at der var så meget disciplin, og at de skulle sidde på rækker, og virkelig holde deres mund når læreren talte, men de var virkelig ... hørte nærmest ikke efter, de løb rundt og skreg og alt muligt.« En elev konkluderede: »Jeg er blevet meget overrasket, altså, jeg har fået et helt nyt billede på hvordan Argentina er i det her projekt.« I forhold til miljøspørgsmål var de danske elever før projektet overbeviste om, at Argentina har en ringe miljøbevidsthed.

ELEV 1: Jeg ved ikke hvorfor, men det kom bare sådan op til mit hovede. At der lugtede af benzin og der ligger skrald, sådan urent, lidt slidtagtig over det hele.

ELEV 2: Ja ...

Denne forestilling om Argentina stod i stik modsætning til repræsentationen af Danmark, som i elevernes bevidsthed er »førende« inden for området.

Undervejs i projektet fik de danske elever dekonstrueret deres negative stereotype forestillinger om Argentina: »Jeg blev ret overrasket over hvor dygtige de var til sådan noget med at sortere affald og det hele med miljøet.« Det skete dels gennem den omtalte medieanalyse, dels fordi de opdagede, at den argentinske skole i modsætning til deres egen skole havde en tydelig miljøpolitik (skraldet blev sorteret i tre forskellige skraldespande med fokus på sortering og reduktion af spild).

Mange elever oplevede som udgangspunkt Argentina som et land, der var meget forskelligt fra Danmark: »Jeg tænkte på fremmed kultur, andre måder at være på, andre måder at se tilværelsen måske.« Adskillige elever understregede efter vores arrangerede kulturmøde, at de havde opdaget, at forskellene i virkeligheden var marginale: »Jeg så hvordan de lever i Argentina. Det er anderledes end i Danmark – men ikke så meget.« Nogle elever understregede, at de gennem projektet har opdaget, at man faktisk ikke burde tale om forskelle mellem lande, men om forskelle mellem mennesker. Eleverne opdagede gennem projektet, at miljømæssigt engagement ikke er bundet op på lande, men nærmere på personer: »Det er forskelligt fra person til person.«

Resultater af den danske og den argentinske følgeforskning

Sammenfattende viste vores følgeforskning, at vores telekollaborationsprojekt også rummede en del udfordringer. Der var bl.a. tekniske problemer med Skypemøderne. Derudover sagde enkelte elever efter projektet, at de ikke havde udviklet deres miljøbevidsthed. En elev understregede f.eks.: »Vi er meget dovne, vi orker ikke at finde en skraldespand«.

Hagen, Knudsen & Peters (2006) fremhæver tre centrale kriterier, når man vælger samarbejdspartnere til et internationalt skoleprojekt. Partnerne bør tilhøre samme aldersgruppe, have samme faglige niveau og være lige mange. I vores projekt var intet af det tilfældet. Der var langt flere argentinske elever, de var yngre, og så var deres sproglige færdigheder mindre udviklede. På den måde kan man sige, at vores projekt indebærer tre forskellige former for arrangerede sprog- og kulturmøder: et møde mellem elever på forskellige klassetrin, et møde mellem forskellige engelskfærdigheder og et møde mellem argentinske og danske elever. Sprog- og aldersforskellen var især et problem for de argentinske elever. Næsten alle de argentinske elever nævnte denne forskel og gav udtryk for, at de havde følt sig bekymrede eller ligefrem intimiderede over det. Men i det store og hele formåede de danske og argentinske elever at tilpasse sig situationen ved brug af forskellige strategier f.eks. ved brug af chatfunktionen på wikien og på Skype, Google Translate samt nonverbal kommunikation.

Grundlæggende viser de indsamlede data, at projektet på trods af de udfordringer, der har været, levede op til de opstillede læringsmål. Eleverne udviklede gennem projektet deres sproglige og flersproglige kompetencer samt deres interkulturelle medborgerskab. Ydermere udviklede de fleste af eleverne også deres *interkulturelle miljømæssige medborgerskab* (Porto et al. 2016) og var gennem kampagnerne med til at bidrage til at forbedre miljøet lokalt og globalt.

Litteratur

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. & Méndez García, M. C. (2009a). *Autobiography of intercultural encounters: Version for younger learners*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. & Méndez García, M. C. (2009b). *Autobiography of intercultural encounters: Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. et al. (eds.), (2016). *Education for intercultural citizenship – principles in practice*. Bristol: Multilingual Matters.

- Hagen, L., Knudsen, A. & Peters, T. (2006). *Das Bild der Anderen. Das Kochbuch für E-Mail-Projekte im Deutschunterricht*. Krakau: Goethe-Institut.
- Hennessy, E. & Heary, C. (2005). »Exploring pupils' views through focus groups«. In Greene, S. & Hogan, D. (2005) (eds.), *Researching pupils' experience: Approaches and methods* (236-252). London: Sage.
- Porto, M., Daryai-Hansen, P., Arcuri, M.E. & Schlifer, K. (2016). »Green Kidz: Young learners engage in intercultural environmental citizenship in the English language classroom in Argentina and Denmark«. In Byram M. et al. (eds.), *From principles to practice in education for intercultural citizenship* (131-158). Bristol: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2012). »Verdensborgeren i sprog- og kulturpædagogikken«. *Sprogforum*, 55, 14-20.
- Stephan, W.G. & Stephan, C.W. (1996). *Intergroup relations*. Colorado, Oxford: Westview Press.

Et sprog- og kulturmøde som tværfagligt gymnasieprojekt

Siden gymnasireformen fra 2005 har eleverne på STX i løbet af deres gymnasietid skullet bruge 10% af uddannelsestiden på at arbejde projekt- og problemorienteret i et fagsamarbejde, der fik navnet *Almen Studieforbereelse (AT)*. AT har i 3.g en obligatorisk mundtlig eksamen, som afholdes sidste gang sommeren 2019, idet dette formaliserede fagsamarbejde afskaffes med den nye gymnasireform, der træder i kraft i august 2017.

I denne artikel vil vi præsentere et AT-forløb, *Grænser*, som vi har udviklet på Rødovre Gymnasium over en årrække i et samarbejde mellem fagene tysk, historie og samfundsfag. Forløbets omdrejningspunkt er et sprog- og kulturmøde mellem vores elever og gymnasieelever i den dansk-tyske grænseregion. Vi vil sætte fokus på den sproglige og kulturelle kompleksitet i dette møde og på de læringsmuligheder, det rummer for eleverne. Forløbet som helhed og fagsamarbejdet mener vi repræsenterer en faglig og pædagogisk landvinding, som skal fortsættes og videreudvikles under nye rammer efter reformen.



TINA KRUSE LARSEN

Cand.mag.

Lektor, Rødovre Gymnasium

tl@rgnet.dk



STIG MARQUARSEN

Cand.mag.

Lektor, Rødovre Gymnasium

sm@rgnet.dk



MERETE VONSBÆK

Cand.mag.

Lektor, Rødovre Gymnasium

mv@rgnet.dk

Det dansk-tyske grænseland og identitet

I Almen Studieforbereelse arbejdes der med et overordnet emne, inden for hvilket eleverne selv skal finde en »sag«, som de skal belyse gennem en problemorienteret undersøgelse med brug af materialer og metoder fra to fag. Det har været svært for andet fremmedsprog at deltage i disse tværfaglige forløb, da undervisningen i andet fremmedsprog ofte foregår på hold på tværs af klasser. På Rødovre Gymnasium blev der fra starten arbejdet på at få andet fremmedsprog til at indgå i et af forløbene, hvilket resulterede i et projektforbølge i midten af 2.g med emnet *Grænser*.

I tyskfaget var det oplagt at lade vores 2.g-tyskhold beskæftige sig med den dansk-tyske grænseregion og med de nationale mindretal på begge sider af grænsen i samarbejde med enten samfundsfag eller historie. Med emnet *Grænser* var det nærliggende at sætte fokus på *identitet*, et begreb, der står centralt i samfundsfag. Det skulle vise sig, at emnet havde flere faglige og pædagogiske perspektiver, end vi havde gjort os klart, da vi begyndte på udviklingsarbejdet.

De første år, hvor projektet blev gennemført, havde Rødovre Gymnasium besøg af »elevambassadører« fra Duborg-Skolen i Flensborg, A. P. Møller-Skolen i Slesvig og elever fra det tyske mindretal i Sønderjylland fra Deutsches Gymnasium i Åbenrå.¹ Eleverne på Rødovre Gymnasium fik mulighed for at gennemføre interviews med eleverne fra mindretallene flere gange i løbet af de dage, ambassadørerne var på skolen, og disse interviews brugte de som empiri i deres projekter. Efter at vi i nogle år havde haft besøg af elevambassadørerne, blev tysklærerne enige om at tage skridtet fuldt ud og rejse med de involverede tyskhold til Flensborg, så vi kunne møde mindretallet dér, hvor de bor. Studieturen, som vi præsenterer nedenfor, gik således til det danske mindretal syd for grænsen.

Mål og emner for studieturen til Flensborg

I 2013 kom der en ny læreplan for AT, hvilket betød, at der i AT også skulle arbejdes *innovativt* (Bekendtgørelse 2013, bilag 9 Almen studieforbereelse). Det blev derfor besluttet på Rødovre Gymnasium, at AT-forløbet med andet fremmedsprog og samfundsfag/historie skulle give eleverne mulighed for at træne denne kompetence, idet de kunne – men ikke skulle – vælge en innovativ tilgang til projektet. Flere af holdene, der deltog i turen til Flensborg, besluttede sig for at arbejde med innovation i form af at udvikle »et produkt«.¹

Det overordnede emne for innovationsprojektet var *branding* af grænseregionen med igangsættende spørgsmål som

- Hvad er det særlige (historisk, socialt, kulturelt) ved området omkring den dansk-tyske grænse?
- Hvordan kunne man brande grænseregionen nord og syd for grænsen?
- Hvordan får man unge til at blive i grænseregionen?

Denne del af Danmark og Tyskland opfattes generelt som uinteressant »udkant«, og derfor kunne det være spændende at sætte fokus på området sammen med eleverne netop i et innovativt projekt, hvor der kunne arbejdes med branding.

Inden studieturen satte vi i tyskundervisningen tid af til at oparbejde det nødvendige vidensniveau hos eleverne, da de ikke ved meget om grænselandet, hverken historisk, socialt eller kulturelt, og heller ikke om mindretallene. Eleverne læste inden rejsen tekster om grænseregionen og fik en indføring i den historiske baggrund for mindretalenes opståen. Desuden arbejdede vi med identitetsbegreber og mindretalsteori.

Mødet med mindretallet

IAT-forløbet er tyskfaget det fag, der muliggør det arrangerede sprog- og kulturmøde. I et tyskfagligt perspektiv bevæger eleverne sig nogle skridt frem mod en interkulturel og sproglig kompetence, som i denne sammenhæng er en del af den almene studieforberedelse.

For at forstå, hvad der er på spil i grænseregionen, bliver eleverne så at sige tvunget til et dobbeltblik eller snarere et tredobbelt blik: på det danske i mindretallet, på det tyske i majoritetskulturen og på det sydslesvigske, der er noget tredje. Elevernes for forståelse bliver sat på en prøve, når de skal forstå de perspektiver, som en sydslesviger ser verden i. Også når de skal forsøge at relatere deres egen kultur til den anden (Byram 2000), skal de forholde sig til mere end én anden kultur. Med Karen Risagers ord:

Interkulturel kompetence indebærer at kunne forholde sig til forskellige perspektiver på verden, og det handler ikke bare om gensidige nationale perspektiver som f.eks. – hvis vi tager tyskfaget – det danske perspektiv på det tyske og det tyske perspektiv det danske (Risager 2016: 21).

Målet er, at eleverne udvikler deres forestillinger om det fremmede i flere kultursammenhænge, og at de bliver i stand til at relatere deres egen kultur til de andre kulturer, der er i spil. Det er en stor udfordring for dem, men det gav projektet en ekstra dimension, som vi – som nævnt ovenfor – ikke umiddelbart havde kalkuleret med.

På Rødovre Gymnasium er der mange elever af anden etnisk herkomst end dansk, og for dem var der adskillige aha-oplevelser i løbet af projektet. I arbejdet med identitet og integrationsteori viste det sig, at der var væsentlige paralleller mellem det danske mindretal i Sydslesvig og Rødovre-eleverne med anden etnisk baggrund, f.eks. følelsen af identitet og samhørighed med et andet land og en anden kultur, følelsen af at være »hverken-eller« eller »både-og« og derfor ikke at kunne sætte klare grænser op for, hvornår man er en del af majoritetskulturen, og hvornår man hører til en minoritet. Hertil kommer sprog, evnen til at skifte ubesværet mellem to sprog og til at blande sprog. Hos eleverne med anden etnisk baggrund kunne man iagttage en identifikation med sydslesvigerne, som bidrog til refleksioner over, hvad det vil sige at være minoritet. Også for de etnisk danske elever var projektet en læreproces, idet de fik mulighed for at betragte den hjemlige integrationsdebat med andre øjne i lyset af arbejdet med mindretallene i grænselandet. Det blev meget nærværende og vedkommende at tale om identitetsteori og integrationsformer, når deres holdkammerater bidrog aktivt, men i en helt anden kontekst end den, de er vant til. På den måde blev projektet et kulturmøde og en læreproces med mange dimensioner.

Sprogligt var det en succesoplevelse for de fleste elever at kunne gøre sig forståelige på tysk og selv forstå tysk, når de interviewede folk på gaden om, hvordan det er at bo i grænselandet. Denne del af projektarbejdet er af stor værdi for elevernes sproglige kompetencer, idet de befinder sig i en autentisk samtalsituation, hvor det tyske sprog er et nødvendigt middel til at nå deres kommunikative mål. Det var en sproglig øjenåbner for eleverne, at der syd for grænsen er unge mennesker, som skifter fuldstændig problemløst mellem tysk og dansk, og som hverken betegner sig som danske eller tyske, men som sydslesvigere. Således oplever eleverne, at tosprogethed og minoritetsbaggrund kan være en identitetsskabende ressource, hvilket en af Duborgskolens elever udtrykte ganske illustrativt: »Når Danmark og Tyskland spiller fodboldkamp, vinder jeg altid.«

Ved at rejse ud med eleverne skabes der mulighed for, at de møder de mennesker, deres projekter handler om. Kontakten bliver direkte, mødet gør projektet vedkommende, og det styrker deres nysgerrighed over for andre kulturer. Når de tilbringer en hel dag på skolen sammen med de sydslesvigske elever, skabes der nogle trygge rammer, der har den effekt, at nogle elever kaster sig ud i at tale tysk i små grupper, når de skal interviewe sydslesvigerne. Det kan også resultere i, at de tager mod til sig og interviewer tyskere på hovedgaden i Flensborg om forholdet til det danske mindretal. De tager initiativer, som går langt ud over den skolepraksis, vi kender; i klas-

sen kan det være vanskeligt at få etableret et naturligt forhold til samtaler på tysk. At de tør tale tysk, kan også hænge sammen med et sprogligt fokus i tyskundervisningen op til turen. Der er arbejdet grundigt med interviewteknik, og de sproglige vendinger er blevet trænet så meget, at de kan få mentalt overskud til at bearbejde de indholdsmæssige input. Det kunne vi se, når eleverne spurgte tilbage til de svar, de umiddelbart ikke helt forstod. Sprogligt var studieturen en succesoplevelse, som de vendte tilbage til flere gange.

Evaluering af forløbet

Da vi kom tilbage på Rødovre Gymnasium, evaluerede vi forløbet gennem en eksamination. Eksaminationen foregik i grupper med en anden gruppe som tilhørere/opponenter. Nogle hold skulle fremlægge dele af deres præsentation på tysk. Her blev det tydeligt, at når eleverne skal fremlægge deres refleksioner på baggrund af egne undersøgelser, er de i usædvanlig grad motiverede for at tale tysk. Den efterfølgende samtale mellem lærerne og grupperne foregik på dansk, ligesom den gør til den afsluttende studentereksamen i AT, også når der indgår fremmedsprog.

I den innovative del kom der kreative forslag til, hvordan man kan brande grænselandet, eller hvordan man kan forsøge at få de unge til at blive i området og ikke søge mod storbyerne. F.eks. havde en gruppe skrevet en sang, hvor de viste, at de kunne formidle deres viden om det danske mindretals historie, problematikker og fordelene ved at høre til et mindretal i en kreativ form. En anden gruppe arbejdede med en idé om at lade Aalborg Universitet eller Syddansk Universitet åbne en afdeling i Flensborg for derigennem at sikre området mod at blive drænet for folk med videregående uddannelse.

Samlet kan man sige, at eleverne har haft et både fagligt, tværfagligt og socialt stort udbytte. Den viden, de erhverver sig om minoritetsproblematikker, kan overføres til f.eks. arbejdet med migration. Med afsæt i det tværfaglige forløb kan eleverne arbejde videre med f.eks. Tysklands integrationspolitik. Der kan ligge nogle vigtige øjenåbnende pointer og perspektiver i et sådant forløb, både for elever af anden etnisk herkomst og for etnisk danske elever. Eleverne får en oplevelse af, at tysk er et sprog, der faktisk eksisterer uden for skolen og kan bruges, ja endda er nødvendigt for at få de informationer, de har brug for. Endelig kan studieturen være en stor social gevinst, idet tyskholdene oftest udgøres af elever fra forskellige klasser, der ser hinanden en-to gange om ugen i forbindelse med undervisningen, og studieturen bidrager således til at skabe et tyskfagligt fællesskab.

AT ophører formelt med indførelsen af gymnasireformen, der træder i kraft næste sommer. Ifølge aftalen om styrkede gymnasiale uddannelser skal der stadig arbejdes tværfagligt og problem- og projektorienteret. Vi ser derfor gode og realistiske muligheder for at fortsætte og videreudvikle dette projekt, som vi i en årrække har haft så gode erfaringer med.

Noter

1. Her benyttede vi os af en model til igangsætning af en innovativ proces, som er udviklet af »design to improve

life« www.designtoimprovelifeeducation.dk/da/content/design-improve-life-kompasset

Litteratur

Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, 3. juni 2016.

Bekendtgørelse om uddannelse til studentereksamen, 27. 6. 2013, bilag 9 Almen studieforbereelse.

Byram, M. (2000). »Evaluering af interkulturel kompetence«. *Sprogforum*, 18, 8-13.

Risager, K. (2016). »Sprogfagene: Adgang til viden om verden«. *Sprogforum*, 62, 21-27.

Ud af klasseværelset i Jordan – projekter på arabiskstudiet på Københavns Universitet

Denne artikel vil se nærmere på projektet som arbejdsmetode og dets betydning for sproglig og kulturel læring i forbindelse med studieophold i udlandet. Vi har undersøgt projekter i arabiskstudiet på Københavns Universitet under det obligatoriske studieophold på 4. semester af BA-uddannelsen. Et hovedformål med projektet er, at de studerende skal »ud i byen« og tage kontakt og gennemføre interviews med arabisktalende personer.

Man kunne stille det spørgsmål, om der overhovedet er brug for et projekt, hvor de studerende kommer ud og møder arabiske miljøer, når de befinder sig på fuldtid i en arabisk hovedstad? Det mener vi i høj grad der er. Det højner det læringsmæssige udbytte sprogligt og kulturelt for de studerende, hvis de bliver stimuleret til at engagere sig i planlagte aktiviteter i felten i det land, de opholder sig i, uden for den egentlige undervisning (jf. Cohen & Shively 2007, Pellegrino 1998, Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu 2004). Det strukturerede arbejde med projektet repræsenterer en aktivitetstype, som giver alle studerende adgang til miljøer, de næppe ellers ville have fået så meget indsigt i, og det giver dem nogle gavnlige sproglige udfordringer.

Vores undersøgelse af projektets betydning tager udgangspunkt i processen omkring tilblivelsen og organiseringen af de studeren-



JUNE DAHY

Mag.art. i semitisk filologi

Studielektor i arabisk, TORS (Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier), Københavns Universitet

june@hum.ku.dk



ULLA PRIEN

Cand.phil. i arabisk

Studielektor i arabisk, TORS (Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier), Københavns Universitet

prien@hum.ku.dk

des projekter. Ved hjælp af data fra spørgeskemaer og samtaler med de studerende undersøger vi den rolle, projektet spiller for et udsnit af de studerende på holdet med hensyn til deres sproglige udvikling, deres færdighed i at komme i kontakt med målsprogstalende under deres ophold og deres generelle læringsmæssige udbytte kulturelt og videnskabeligt.

Projektarbejde i Jordan

I foråret 2016 var 19 studerende på studieophold på University of Jordan i Amman. Her skulle de følge 20 timers undervisning om ugen i fagene moderne arabisk litteratur og i kommunikativt arabisk, hvori der indgik et projekt. Der var stor forskel på de studerendes udgangspunkt i forhold til besøg i den arabiske verden. Flere havde i forvejen kontakter, de kunne trække på, enten på grund af personlig baggrund eller kontakter opnået som følge af faglige interesser. Disse netværk viser sig – på tværs af holdet – at være en vigtig ressource for de studerendes projekter. Studieopholdet indebærer derfor ikke alene et dansk-jordansk kulturmøde; kulturmødet er mere komplekst og ser forskelligt ud fra projekt til projekt.

Men hvad er et projekt egentlig i denne sammenhæng? Kort fortalt består projektet af et mindre feltarbejde, hvor de studerende opsøger en eller flere arabisktalende personer med henblik på et interview om et af dem selv udvalgt emne. Herefter følger en fase, hvor de studerende gennemlytter interviewet, såfremt de har en optagelse af det, og bearbejder det som et emne til en fremlæggelse på 20-40 minutter for deres medstuderende og underviseren (Studieordning 2010).

Det er vores erfaring, at projektet som arbejdsmetode står meget uklart for de studerende, inden de går i gang, og der skal derfor instrueres i flere omgange, både med en skriftlig vejledning, der opdeler projektførelsen i faser, og en eller flere mundtlige sessioner, hvor de studerende kan stille uddybende spørgsmål. Arbejdsmetoden var også ny for de jordanske sprogundervisere. Her var det vigtigt at forklare, at projektets *produkt* er en *mundtlig* formidling for holdet og lærerne og ikke en skriftlig rapport. Centralt var det også at forklare, at opgaven ikke først og fremmest var en individuel opgave, hvor der skulle gives karakter, men en opgave, hvor det var væsentligt, at de studerende skulle gøre resultaterne af deres interview- og bearbejdningsproces forståelige for deres medstuderende, for at den kunne blive godkendt.

De jordanske sprogundervisere var meget tilbageholdende med at acceptere et arbejdskoncept, hvor de studerende arbejdede selv-

stændigt uden at møde op på universitetet i de 10 dage, arbejdet med projektet varede. Det ville betyde, at de studerende i den periode ville være fraværende og kun møde op, hvis de havde brug for undervisernes vejledning. Vi indgik derfor et kompromis, hvor de studerende skulle møde op, selv om de samtidig arbejdede på projektet. De studerende gav efterfølgende udtryk for, at det havde været til gene for deres arbejde, at de skulle møde op på universitetet. Alle gennemførte dog projektet i alle dets faser: kontakt, interview, bearbejdning og præsentation.

For at vi kunne få et billede af udfordringer og læringsudbytte gennem projektarbejdet har de studerende besvaret et spørgeskema, der fokuserer på spørgsmål om projektets proces. Disse data giver et godt indblik i baggrund for de studerendes valg af emne og interviewpersoner og i specifikke problemer i forbindelse med interviewfasen og bearbejdningsfasen.

Beslutning om emne og kontakt

De studerendes valg af projektemner spændte vidt, hvilket også er afspejlet i de i alt fem besvarelser, vi har behandlet:

- Yazidier på flugt¹ (to studerende)
- Arbejdsløshed i Jordan efter afsluttede universitetsstudier (én studerende)
- Grænsedragning i Mellemøsten (én studerende)
- Palæstinensiske flygtninges forhold i Libanon (én studerende)
- Palæstinensisk teater i Jenin i Palæstina (tre studerende)

I alt var der på holdet otte grupper, hvor de fire grupper var »enmandsgrupper«, og de andre fire bestod af 2-3 studerende.

De studerendes motiver for valg af emne og interviewpersoner viser en stor spredning i de modtagne besvarelser. Selv om de studerende, der udførte projektet »Yazidier på flugt«, egentlig havde besluttet at lave projekt om syriske flygtninge i Jordan, blev kontakten til interviewpersonen tilskyndet af, at der i den opgang, hvor de studerende boede under deres ophold, boede mange yazidier. Projektet »Arbejdsløshed i Jordan« var bl.a. inspireret af samtaler med den sprogpartner, den studerende var blevet tildelt af universitetet. Sprogpartneren blev interviewperson, ligesom en fitnessstræner i det fitnesscenter, hvor den studerende trænede under sit ophold, også blev interviewet. På egen hånd havde den studerende også taget kontakt til en parlamentspolitiker.

Projektet »Grænsedragning i Mellemøsten« afveg fra normen for at interviewe personer ansigt til ansigt. Den studerende interviewe-

de nogle få personer mundtligt, mens et større antal blev interviewet skriftligt. Den studerende fik hjælp til kontakt til de fleste interviewpersoner gennem studerende med syrisk og irakisk oprindelse, som befandt sig i Danmark i den periode, hvor resten af holdet var i Jordan. Disse tilbageblevne studerende kunne sende den studerendes projektspørgsmål videre til interviewpersoner i Syrien og Irak, som var den interviewgruppe, den studerende var interesseret i.

Projektet »Palæstinensiske flygtninge i Libanon« kom i stand ved at projektfasen tidsmæssigt faldt sammen med den studerendes ophold hos familie i Libanon. Rejsen til Libanon foregik efter aftale med de jordanske undervisere. Interviewet omfattede interviewpersoner fra den studerendes egen familie og deres venner, og det var under besøget her, at den studerende besluttede sig for at lave projekt om de historiske og juridiske forhold omkring de palæstinensiske flygtningelejre i Libanon. De studerende bag projektet »Palæstinensisk teater i Jenin i Palæstina« vidste på forhånd, at de ville arbejde med Palæstina. Da de havde hørt om Frihedsteatret i Jenin på Vestbredden og via en bekendt havde mulighed for at få endnu en kontakt med en palæstinensisk filmskaber, besluttede de sig for at undersøge forholdet mellem kunst, politik og aktivisme. De tog således kontakt til Frihedsteatret og til filmskaberens og rejste til Palæstina for at udføre deres interview i Jenin og Ramallah.

I tilblivelsen af et projekt skaber de studerende således kontakter både i deres omgivelser på studiestedet og gennem forskellige netværk, både egne og netværk formidlet af medstuderende. Endvidere viser eksemplerne, at tilblivelsen af et projekt er en dynamisk proces, hvor de studerende skaber en mangfoldighed af forskellige typer af kontakter, og hvor der sker en udvikling af projektets kulturelle og videnskæssige indhold.

Interview og bearbejdning

En af udfordringerne i forbindelse med interviewet er spørgsmålet om, hvilket arabisk der skal tales i et interview. Dette spørgsmål er forbundet med den såkaldte diglossi-problematik: en dobbelthed i sprogsituationen, hvor man i skrift og mere formel tale, f.eks. i medier, benytter sig af standardarabisk, mens man i almindelig daglig tale bruger talesprog, oftest beskrevet som »dialekt«. Grundsproget i undervisningen både i København og i Amman er standardarabisk, men inden afrejsen til Jordan har de studerende også modtaget undervisning i dialekt. De studerende lever derfor med denne dobbelthed, hvilket ikke er så nemt at håndtere, når man blot læser på

2. år. I deres besvarelser giver de studerende udtryk for, at det har betydning for dem, om der bliver talt standardarabisk eller dialekt.

Interviewfasen indebar meget forskelligartede oplevelser for de studerende, og besvarelserne viser, at interviewfasen skal ses i nøje sammenhæng med den efterfølgende bearbejdningsfase. Som udgangspunkt blev de studerende opfordret til at optage deres interview. Gruppen, der arbejdede med »Yazidier på flugt«, havde imidlertid ikke mulighed for at optage deres interview, da deres interviewperson ikke ønskede, at det, han sagde, blev optaget. Interview-sessionen blev derfor meget lang, hele fire timer, og meget opmærksomhedskrævende, fordi de studerende var klar over, at de ikke ville få mulighed for at vende tilbage til en optagelse. Den efterfølgende bearbejdningsfase var derfor ikke overvejende sproglig, idet de noter, de studerende havde taget under interviewet, alle var udtryk for noget, de allerede havde forstået. Bearbejdningen var snarere præget af at faktatjekke især datoer og årstal, så de studerende derigennem kunne bringe sammenhæng i interviewpersonens svar på deres spørgsmål.

I projektet »Arbejdsløshed i Jordan«, hvor interviewet var blevet optaget, havde den studerende spurgt de jordanske undervisere til råds om sprogligt uklare passager, især steder hvor der blev talt dialekt. Processen havde været sprogligt givende, og tydeligvis udløste den studerendes interesse for sine interviewpersoners liv »stor snakkesalighed«, som det blev udtrykt. Interviewene gav den studerende indblik i begrebet *Jordanphobia*, et modeudtryk blandt den yngre del af den jordanske befolkning, der udtrykker fornemmelsen af indklemthed og ønsket om at emigrere. Den studerende havde derudover fået et indblik i et udbredt klientsystem, hvor man i et land som Jordan skal have sine forbindelser i orden, hvis man har ambitioner om at få et godt job.

Projektet »Grænsedragning i Mellemøsten« afviger fra de øvrige ved at interviewspørgsmålene i vidt omfang blev stillet skriftligt. Ingen af interviewpersonerne var jordanere, hvilket vil sige, at det ikke var overladt til tilfældigheden på stedet, hvem der blev interviewet. Ideen om grænsedragning var inspireret af en opgave, den studerende havde skrevet tidligere på studiet, og den skriftlige kontakt til interviewpersonerne gik gennem medstuderende, der opholdt sig i Danmark. Den studerende benyttede sig tilsyneladende udelukkende af de jordanske omgivelser til at søge sproglig vejledning hos underviserne. I sin besvarelse udtrykte den studerende overraskelse over, hvor svært det er at stille de rigtige spørgsmål på den rigtige måde, og som en del af processen oplevede den studerende, at spørgs-

målet om grænsedragning kunne bringe interviewpersonen i en forsvarsposition og fremprovokere negative følelser, der til en vis grad blev projiceret over på denne »vestlige« interviewer. Den studerende beskriver selv sit sproglige udbytte som en god måde at tilegne sig ordforråd inden for et specielt felt.

I projektet »Palæstinensiske flygtninge i Libanon« beskriver den studerende, at han via denne opgave fik udvidet sin horisont, idet interviewet med familiemedlemmerne, der ikke sprogligt voldte problemer, førte til en undersøgelse af historiske og juridiske forhold omkring de palæstinensiske flygtningelejre i Libanon. Hele processen beskriver den studerende som en personlig succes, som tilsyneladende ikke direkte er et resultat af en sproglig udvikling. Det var således ikke et sprogligt motiv, der ansporede denne studerende, men formentlig snarere et ønske om at skabe en forståelse af baggrunden for sin egen personlige historie.

Møderne med to interviewpersoner i projektet »Palæstinensisk teater i Jenin i Palæstina«, hvor de studerende ville undersøge forholdet mellem kunst, politik og aktivisme, indeholdt sproglige overraskelser for de studerende. Teatermanden yndede at udtrykke sig klart og tydeligt på standardarabisk (måske ikke så sært for en skuespiller), hvilket gjorde bearbejdningsprocessen nemmere. Med den anden interviewperson viste det sig at være svært at fastholde interviewet på arabisk, fordi der i løbet af processen blev grundlagt mere venskabelige relationer, hvor der blev brugt engelsk. Alligevel udtrykker den studerende både en sproglig og videnskæssig erkendelse af, at »man ikke altid har forstået så meget som man troede«. Flertrinsprocessen, hvor man bearbejder interviewet, afslører ens egne misforståelser og giver en erkendelse af »at virkeligheden for folk i den palæstinensiske drama-verden ikke fortolkes politisk i kunsten«. Bearbejdningen var en slags totaloplevelse for den studerende, hvor det sproglige og det videnskæssige spillede sammen.

Konklusion

Vores undersøgelse bekræfter og sætter de studerendes egne ord på, at det at arbejde med et interviewbaseret projekt under et udlandsophold åbner muligheder, der ellers ville have krævet en helt speciel indsats fra den enkelte studerendes side. At studieordningen stiller krav om udførelse af et projekt i løbet af kurset, skaber en konkret ramme for, at den studerende selvstændigt eller i samarbejde med medstuderende opsøger interviewpersoner og gennemfører interviews, som efterfølgende bearbejdes. I løbet af denne proces udvides den studerendes ordforråd og sproglige kompetence, og den stude-

rende forøger sin viden og uddyber sit kulturkendskab. Derudover skabes der opmærksomhed på interview- og kommunikationsformens betydning. Disse resultater, der med de studerendes besvarelser er blevet konkretiseret og formuleret, giver grundlag for at videreføre projektet som velegnet arbejdsform under udvekslingsophold. Indsigt i de studerendes arbejdsprocesser giver os viden om, hvordan vi som undervisere kan støtte vores studerende og vores samarbejdspartnere med vejledning i at gennemføre projektet.

Udover de direkte gevinster i forhold til udvikling af sproglig og kulturel kompetence gav projektet de studerende et indtryk af, at opfattelsen af læring på University of Jordan i nogle henseender adskiller sig fra den opfattelse, de har mødt i København. Samtidig oplevede de studerende, at der ved hjælp af kompromiser kunne findes en model, der alligevel fik tingene til at fungere. Således blev projektet også en katalysator for et kulturmøde med undervisnings- og studieformer på studiestedet.

Noter

1. Yazidierne betegnes ofte som et etnoreligiøst trossamfund, der lever i det nordlige Irak, særligt omkring byen Mosul. I deres religiøse lære er der fællestræk med både islam og kristendom, men deres fortolkning af englens har ført til misforståelser og forfølgelse og forsøg på at udrydde

dem flere gange i historien. Sidst har Islamisk Stat efter overtagelsen af Mosul forfulgt, mishandlet og dræbt mange yazidier, hvilket har drevet mange af dem på flugt. Det var nogle af disse flygtninge, vore studerende mødte i Jordan.

Litteratur

Cohen, A. & Shively R.L. (2007).

»Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy – building intervention«. *The Modern Language Journal*, 91, 189-212.

Pellegrino, V.A. (1998). »Student perspectives on language learning in a study abroad context«. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(2), 91-120.

Studieordning 2010 for BA i Mellemøstens sprog og samfund, faget kom-

munikativt arabisk 2, s. 68. hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/arabisk/mellemoestens_sprog_og_samfund_ba_2010.pdf.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. & Shimizu, K. (2004). »The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication«. *Language Learning*, 54 (1), 119-152.

Det konceptuelle kulturmøde

I denne artikel præsenterer vi vores erfaringer med interkulturelt orienteret undervisning, hvor det arrangerede kulturmøde hovedsageligt foregår via inddragelse af forskellige teoriretninger og begrebsapparater, hvilket vi her kalder »det konceptuelle kulturmøde«. Erfaringerne stammer fra vores arbejde med valgfaget »Intercultural communication«, som er et tilbud til alle 3.semesterstuderende på humanistiske bachelorstudier på Aarhus Universitet. Kurset bliver udbudt med følgende beskrivelse:

Based on theories of language, communication and culture, the course explores what kind of linguistic and cultural competence is necessary for successful communication. We aim to work with intercultural semantics (cultural keywords and scripts), intercultural pragmatics (e.g. speech acts and linguistic politeness), gender differences, *linguae francae* and world languages, and non-verbal communication. We will also discuss the power of identities and values for uniting and dividing people, and suggest that intercultural communication entails being able to understand and negotiate uses, norms and expectations. (Aarhus Universitet (AU), online kursuskatalog)



FRANCESCO CAVIGLIA

Ph.d.

Lektor, Aarhus Universitet, Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier (CUDiM)

caviglia@tdm.au.dk



SUSANA S. FERNÁNDEZ

Ph.d. i spansk lingvistik

Lektor, Aarhus Universitet

romssf@cc.au.dk



CARSTEN LEVISEN

Ph.d.

Lektor, Roskilde Universitet, Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab

calev@ruc.dk

Tanken bag kurset er, at opbygningen af interkulturelle kompetencer i det danske uddannelsessystem ikke alene påhviler sprogfag og sprogstudier, men skal være en integreret del af alle uddannelser og gerne af så mange enkelte fag og discipliner som muligt. På »Intercultural communication« sker det bl.a. ved:

- En sammensætning af studerende, der repræsenterer en bred vifte af humanistiske studier på AU, og som bliver organiseret i tværfaglige læsegrupper for at sikre den interkulturelle diskussion;
- Konsekvent at reservere studiepladser på kurset til udvekslingsstuderende, som bidrager til den internationale og tværfaglige dimension;
- Et undervisersteam bestående af tre eller flere kolleger fra forskellige discipliner og studier
- At arbejde med forskellige teoriretninger, som på hver deres måde sætter fokus på forholdene mellem sprog og kultur og på de værdier og normer, der ligger bag forskellig kommunikativ adfærd. Disse teorier bliver fortolket og forstået på forskellig vis af de studerende, afhængigt af den teoretiske ballast, de møder op med.

Den sidstnævnte type af kulturmøde, det konceptuelle kulturmøde, vil være omdrejningspunktet for artiklen. Vi vil præsentere to teoretiske retninger, som vi både underviser og forsker i, Etnopragmatik og Moral Foundations Theory, samt give eksempler på, hvordan vi arbejder med teorierne i kurset. De to tilgange, som kun udgør en del af det samlede pensum, er valgt, fordi de har givet inspiration til at arbejde med konkrete cases og anledning til metodiske diskussioner.

Etnopragmatik – fokus på kulturelle nøgleord og scripts

Etnopragmatikken er en gren af den kognitive kultursemantik udviklet af Anna Wierzbicka og Cliff Goddard (se f.eks. Goddard & Wierzbicka 2004, 2007, 2014). I etnopragsmatisk analyse nærstudies diskursive praksisser i kulturelle og interkulturelle kontekster (om etnopragsmatik i dansk og Danmark, se også Levisen 2012 og Fernández 2016). Det etnopragsmatiske perspektiv bygger på den antagelse, at man kan forklare kulturspecifikke begreber og kommunikative praksisser ved hjælp af det Naturlige Semantiske Metasprog (NSM). NSM er et metasprog bestående af *semantiske primer*, dvs. simple ord som »jeg«, »du«, »føler«, »tænker«, »god«, »dårlig«, der sættes sammen i en simpel syntaks. Der er i alt 65 primer (se tabel 1 nedenfor).

Baseret på grundige undersøgelser formodes primerne at have eksponenter (dvs. udtryk) i alle sprog, og på det grundlag kan NSM betragtes som et kultur neutralt, konceptuelt lingua franca (Goddard & Wierzbicka 2007), der kan bruges til at beskrive komplekse, kulturspecifikke begreber på måder, som alle kan forstå. NSM er et attraktivt pædagogisk redskab til interkulturel kommunikation, da det kan forstås af ikke-eksperter og kan læres relativt hurtigt til klasseværelsesformål.

TABEL 1. Semantiske primer (Levisen 2012, Levisen & Waters 2017)

JEG~MIG, DU~DIG, NOGEN~PERSON, NOGET~TING, 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, FØLER
SIGER, ORD, DET PASSER
GØR, SKER, BEVÆGER SIG
ER (ET STED), DER ER, ER (NOGEN/NOGET)
MIN~MIT~MINE
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

Etnopragmatisk analyse opererer med to kernebegreber, 'kulturelle nøgleord' og 'kulturelle scripts'. Kulturelle nøgleord er særligt markante ord på et givent sprog, som samtidig indekserer lokale normer, værdier og praksisser (se Levisen & Waters 2017). Kulturelle nøgleord er frekvente og markante; de optræder for eksempel hyppigt i titler, sangtekster, faste vendinger og slogans, og de udvikler ofte afledninger (f.eks. det danske nøgleord *hygge* og afledningerne *hyggelig*, *at hygge*, *at hygge sig*, *hyg dig!* osv.). De kan identificeres ved korpusanalyse og informantundersøgelser i spørgeskemaundersøgelser, rollespil eller lignende (Goddard & Wierzbicka 2007). Levisen (2012) har f.eks. lavet udførlige beskrivelser af flere danske kulturelle nøgleord (bl.a. *hygge*, *tryghed*, *lykke*, *janteloven*). Kulturelle scripts fokuserer ikke på enkeltord, men på de uskrevne regler og normer, som gælder for bestemte kulturspecifikke diskurser. I en *hyggesnak*, bør man f.eks.

undgå at bringe »følsomme emner på banen«. Levisen har formuleret denne uskrevne regel således ved hjælp af NSM:

[mange mennesker tænker sådan:]

når der er *hygge* et sted, er det dårligt, hvis en person siger noget, hvis den her person ved, at nogle mennesker på det her sted kan føle noget dårligt på grund af det

Med sit fokus på kulturelle nøgleord og kulturelle scripts kan etnopragsmatikken bidrage med mindst to vigtige perspektiver til undervisning, hvor der er fokus på interkulturalitet: For det første bidrager etnopragsmatikken med et systematisk blik på aspekter af sprogbrug, som andre lingvistiske teorier har overset, nemlig nøgleord, der er med til at definere vigtige kulturspecifikke diskurser i en given gruppe, og kulturelle scripts om de kommunikative normer, som en bestemt gruppe implicit anerkender. At forstå disse nøgleord og kommunikative praksisser er afgørende for vellykket interkulturel kommunikation; tænk for eksempel på den internationale konflikt om Muhammed-tegningerne, hvor flere modstridende kulturelle nøgleord og værdier stødte sammen. For det andet er NSM med sine primær, sin enkelhed og sit forsøg på at undgå kulturel bias et lovende didaktisk redskab. Vi mener derfor, at arbejdet med NSM-analyser kan være et vigtigt tankeinstrument med potentiale til at fremme de studerendes interkulturelle bevidsthed. I følgende eksempel kan man se en NSM-analyse af det svenske nøgleord *fika* udarbejdet af en studerende med udgangspunkt i Levisens analyse af *hygge*, som anvendes som en form for skabelon. Den studerende viser i sin analyse, hvordan *fika* deler elementer med *hygge*, for eksempel at man føler sig godt tilpas, at man føler sig som en del af noget større, og at man gerne vil snakke med andre mennesker; samtidig adskiller *fika* sig fra *hygge* ved at være tidsbegrænset og ved et øget fokus på, at man drikker og evt. spiser noget.

A student's explication for the Swedish keyword »fika«

(*kaffepause, forfriskning*)

Something

People can say what this something is with the word *fika*.

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. Something good is happening in this place for some time.
- c. Someone can do this for a long time or for a short time.
During this time people do not want to do many things.
People want to 'drink' [M]¹ something good.

During this time people can want to 'eat' [M]
something good.

People can want to say many things in this place with
some people.

Someone can do this with other people or not with
other people.

d. People at this place think like this at this time:

People are part of one thing now.

e. When it is like this in a place for some time people can
feel something good.

f. It is good if it can be like this in a place for some time.

I vores fag bliver de studerende præsenteret for etnopragsmatisk teori og analyse, og de arbejder kreativt med NSM-primerne med henblik på at producere analyser af nøgleord og kommunikative værdier, som de selv identificerer, både i forhold til de sprogkulturer, som de selv er rundet af, men også de sprogkulturer, som de tilegner sig.

Moral Foundations Theory – fokus på moralske domme

Hvorfor har aflivningen af giraffen Marius i København Zoo udløst så voldsom en debat i Danmark og i de internationale medier (Parker 2017)? Dette spørgsmål blev diskuteret på faget ved hjælp af Moral Foundation Theory (fremover MFT). MFT er en teori i socialpsykologien, der bl.a. tager afsæt i evolutionær psykologi og antropologi, og hvis mål er at forstå, hvorfor anstændige mennesker kan være dybt uenige om spørgsmål, der involverer moralske domme (Haidt 2012; Graham et al. 2013; se www.moralfoundations.org/publications for en oversigt over publikationer, som er baseret på eller diskuterer MFT). For at kunne svare på dette skal man forstå den logik, der ligger bag vores egen og andres moralske domme, samt de grunde, der typisk sætter grupper op mod hinanden eller splitter fællesskaber i tilfælde af værdikonflikter.

MFT afviser tanken om, at fornuft alene driver vores moralske ræsonnement; empiriske undersøgelser viser, at hverken materielle egeninteresser eller rationelle ræsonnementer om det fælles gode alene kan forklare moralske synspunkter. Haidt foreslår i stedet en intuitionsdrevet model, hvor synspunkter vedrørende moralske spørgsmål opstår som et resultat af et samspil mellem følelser og individuelt og socialt baserede ræsonnementer.

Men hvordan har mennesker udviklet *dispositioner* til at have bestemte følelser som reaktion på bestemte begivenheder? Ifølge

evolutionspsykologien har nogle dispositioner hjulpet individer og grupper til at trives, og disse dispositioner er derfor blevet videregivet til andre medlemmer af gruppen gennem biologisk evolution og kulturel transmission. For eksempel er mennesker og visse pattedyr særligt opmærksomme, når deres egne børn lider, og de er instinktivt parate til at beskytte dem. Denne følsomhed kan have udviklet sig for at øge chancerne for at videreføre ens DNA. Men flere kulturer og grupper har også udviklet normer for at beskytte og hjælpe børn og voksne i nød, uanset familieforhold. Nogle mennesker ser det endda som deres pligt at beskytte andre forsvarsløse skabninger som f.eks. babysæler. Med andre ord: dispositioner er medfødte og kan aktiveres af *udlødere*, som er specifikke for bestemte kulturer og grupper. Med udgangspunkt i antropologisk forskning, som har foreslået *selvstændighed*, *fællesskab* og *guddommelighed* som primære moralske grundlag i forskellige kulturer (Shweder et al. 1997), har Haidt og hans gruppe udviklet en model til at identificere de fælles dispositioner, og som samtidig kan forklare holdningsforskelle til konkrete moralske dilemmaer. Resultatet er en model med seks klynger af moralske kategorier (eller *værdisæt*), som kan forklare såvel de fælles dispositioner som holdningsforskelle til konkrete moralske dilemmaer. De første tre klynger – *care/harm*, *fairness/cheating* og *liberty/oppression* – deles på tværs af kulturer og politiske overbevisninger, selv om forskellige grupper kan afvige radikalt i deres konkrete udmøntninger af dem. Tre andre klynger – *loyalty/betrayal*, *authority/subversion* og *sanctity/degradation* – er mere eksplicit italesat i konservative og ikke-vestlige kulturer (Haidt 2012), men stadigvæk genkendelige selv i progressive miljøer herhjemme.

Følelsen af, hvad der er rigtigt og forkert, bygger således på medfødte dispositioner, men rationaliseres og forstærkes ved at blive delt inden for et fællesskab. Dette er med til at forklare, hvorfor værdikonflikter mellem grupper kan være svære at håndtere og at mægle i. Ifølge Haidt (2012) er vi mennesker »groupish« – dvs. tilbøjelige til ukritisk at overtage gruppens identitet og værdier – fordi loyalitet over for ens gruppe er en disposition, som værdisættes på tværs af kulturer. Som følge heraf er værdier relativt stabile, men mennesker lever i komplekse samfund, hvilket åbner for og fordrer en vis grad af variation i dispositioner og adfærdsmønstre, for at samfundet kan fungere. Moralske værdier kan derfor også diskuteres og ændre sig; f.eks. har Vesteuropa i de seneste årtier ændret syn på rettigheder for homoseksuelle.

Efter en introduktion til identitetsbegrebet og MFT bliver vores studerende bedt om at identificere og diskutere underliggende moralske grundlag i den offentlige, internationale debat på en ræk-

ke sager, heriblandt aflivningen af giraffen Marius og lovgivning mod homoseksuelle i Uganda og Rusland.

Casen om giraffen Marius udløste en meget aktiv diskussion i undervisningen og blev til inspiration for selvvalgte eksamensemner om f.eks. spisning af hundekød i Kina eller forbuddet mod at spise oksekød i enkelte delstater i Indien. De studerende blev hurtigt enige om, at aflivningen af en rask giraf, hvis døde krop blev til foder for løver foran en gruppe skolebørn, ville kunne udløse de moralske værdisæt, *care/harm* og *sanctity/degradation*, eftersom et ungt og smukt dyr blev reduceret til kød, og at obduktionen og fodringen ifølge kommentatorer fra ikke-nordiske lande blev overværet af børn. Hovedpunktet i holdets diskussion blev dog analysen af nogle danske reaktioner i kølvandet på et interview, hvor zoodirektør Bengt Holst forsvarede aflivningen af giraffen foran en særdeles aggressiv journalist fra den britiske tv-kanal *Channel 4*. Flere studerende understregede, at loyalitet over for en landsmand (værdisættet *loyalty/betrayal*) sandsynligvis var en komponent bag danske kommentarer som »Zoodirektør sætter journalist på plads«, mens andre genkendte værdisættet *liberty/oppression* bag irritationen mod udenlandske kommentatorer, som så ud til at angribe den danske tradition for obduktioner af dyr i naturfagsundervisningen. Samtidig var det ikke indlysende for de studerende, hvilke kategorier der kunne forklare zoodirektørens moralske værdisæt. Marius blev nemlig aflivet, fordi han både var »genetisk overflødig« og en potentielt aggressiv hangiraf. Bengt Holst nævnte i den forbindelse, at København Zoo er medlem af et internationalt projekt til bevarelse af giraffen som art. Dermed henviste Bengt Holst muligvis til et andet syn på *sanctity*, som bygger på respekt for naturens love og beskyttelse af en dyreart frem for beskyttelse af det enkelte dyr.

MFT tilbyder ikke en opskrift, som direkte kan afsløre den underliggende logik bag moralske dilemmaer. Tværtimod kræver det fortolkning af fakta og kontekst at identificere denne logik samt en foreløbig accept af synspunkter, som kan afvige fra ens egne. Selv om ikke alle studerende var enige i de teoretiske præmisser bag MFT, satte langt de fleste af dem pris på gruppe- og plenumdiskussionerne. Som en antropologistuderende noterede på vej ud af klasseværelset, »Nu forstår jeg bedre, hvorfor alle var så oppe at køre med Marius«.

Konklusion

Vores fag forsøger at fremme humanistiske studerendes kulturforståelse og globale kompetencer, og det er blevet modtaget med stor interesse og engagement af de studerende. Vi er samtidig bevid-

ste om, at der ikke er enighed om, hvad »kulturforståelse« indebærer ift. kompetencer og metoder; vi er også bevidste om, at vores fag blot tilbyder en delmængde af mulige perspektiver.

På mellemlangt sigt arbejder vi på at udvikle en model for »intercultural literacy«, som kan forene flere humanistiske forskningsretninger og traditioner, fra lingvistik til antropologi, religionsstudier og evolutionsteorier. Som sprogundervisere med fokus på sprogkultur (Risager 2012) har vi udviklet en åbenhed over for forskellige tilgange, og vi finder det berigende at kunne italesætte disse forskelle i samtale med studerende fra en bred vifte af discipliner.

Noter

1. M står for molekyle, dvs. ord, som ikke er en af primerne, men som er

blevet beskrevet tidligere, og som kan indgå i eksplikationer.

Litteratur

- Fernández, S. (2016). »Etnopragmatik og interkulturel kompetence: Didaktiske nytænkninger i fremmedsprogundervisningen«. *Ny Forskning i Grammatik*, 23, 38-54.
- Goddard, C. & Wierzbicka, A. (2004). »Cultural scripts: What are they and what are they good for?« *Intercultural Pragmatics*, 1-2, 153-166.
- Goddard, C. & Wierzbicka, A. (2007). »Semantic primes and cultural scripts in language learning and intercultural communication«. In Palmer, G. & Sharifian, F. (eds.), *Applied cultural linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication* (105-124). Amsterdam: John Benjamins.
- Goddard, C. & Wierzbicka, A. (2014). *Words and meanings: Semantics across languages, cultures and domains*. Oxford: Oxford University Press.
- Graham, J., Haidt, J., Koleva, S., Motyl, M., Iyer, R., Wojcik, S. P. & Ditto, P. H. (2013). »Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral pluralism«. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 55-130. Online: ssrn.com/abstract=2184440.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind. Why good people are divided by politics and religion*. London: Penguin.
- Levisen, C. (2012). *Cultural semantics and social cognition. A case study of the Danish universe of meaning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Levisen, C. & Waters, S. (2017). *Cultural keywords in discourse. (Pragmatics and Beyond New Series)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Parker, J. (2017). »Killing animals at the Zoo«. *The New Yorker*, January 16th. Online: www.newyorker.com/magazine/2017/01/16/killing-animals-at-the-zoo.
- Risager, K. (2012). »Linguaculture«. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. DOI: 10.1002/9781405198431.wbealo709.
- Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M. & Park, L. (1997). »The 'big three' of morality (autonomy, community, and divinity), and the 'big three' explanations of suffering«. In Brandt, A. & Rozin, P. (eds.), *Morality and health* (9-69). New York: Routledge.

Når danske og kinesiske læringsforståelser mødes

Internationalisering fylder mere og mere i uddannelsessystemer over hele verden. Generelt set er antagelsen, at internationalisering er noget positivt, der bidrager til at udvikle sproglige og interkulturelle kompetencer samt en global bevidsthed på individplan. Der har været mindre fokus på de negative historier og de udfordringer, som internationalisering også medfører. Byram (2012) problematiserer eksempelvis den nuværende praksis for at internationalisere uden en ideologisk, internationalistisk ånd. I stedet hersker en mere kvantitativ tilgang, hvor der f.eks. i videregående uddannelsesregi i Danmark er formuleret et mål om, at 50% af alle studerende i 2020 skal have tilbragt minimum 14 dage i praktik eller på udveksling i udlandet i løbet af deres uddannelse (Regeringen 2013). Folkeskolens formålsparagraf sætter ligeledes fokus på at »udvikle elevernes forståelse for andre lande og kulturer«, og et redskab hertil har været elevudvekslinger og et krav om, at alle elever skal deltage i mindst ét internationalt projekt i løbet af skoletiden. I denne kvantitative tilgang er der en implicit forståelse af, at udveksling i sig selv medfører udvikling af interkulturelle kompetencer og internationalisering. Der er mangel på anvisninger om og krav til en kvalitativ implementering, eksempelvis i forbindelse med mobilitetsaktiviteter, hvor elever/studerende rejser ud for at tilbringe tid i et andet land. Dette anses for nødvendigt af forskere inden for læring og kultur, f.eks. i



NIELS ERIK LYNGDORF

Ph.d.-stipendiat, cand.mag. i læring og forandringsprocesser

Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi
ne@learning.aau.dk



ULLA EGIDIUSSEN EGEKVIST

Ph.d.-stipendiat, cand.mag. i læring og forandringsprocesser

Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi
uee@learning.aau.dk

form af introduktion til grundlæggende kultur- og interkulturel kommunikationsteori (Dervin 2009) eller anvendelse af et læringsredskab såsom portfolio (Byram 2000).

Danske internationaliseringsamarbejder har overvejende fundet sted inden for EU og i Vesten, men med Kinas store økonomiske vækst og politiske magt er der også kommet en øget interesse i at internationalisere i samarbejde med Kina. I den kontekst har vi siden 2011 været involveret i adskillige arrangerede kultur møder mellem Danmark og Kina, hvori elever og studerende på alle uddannelsesniveauer har deltaget. I dette arbejde har vi oplevet flere eksempler på irritation og uforløsthed hos de involverede parter, som man har forsøgt at forklare med »kulturforskelle«. I denne artikel tager vi udgangspunkt i vores erfaringer med og forskning inden for udvekslinger på grundskoleniveau med 6.-8. klasses elever i Aalborgområdet i forbindelse med besøg af en varighed på 4-7 dage fra forskellige steder i Kina.

Samarbejdsudfordringer i udvekslingsprogrammer er ikke ualmindelige og påvirker vilkårene for læring. Tidligere forskning har identificeret flere faktorer, som har betydning i denne forbindelse, heriblandt opholdets varighed, enkeltindviders versus gruppers ophold, opholdets form (f.eks. privat versus skole-/hotelindkvartering), alder, sproglige forudsætninger, kultur mv. I denne artikel vil vi se nærmere på betydningen af de grundlæggende forståelser af læring, som de nationale uddannelsessystemer bygger på, i relation til udveksling. Med udgangspunkt i vores erfaringer med en dansk-kinesisk kontekst undersøger vi de danske og kinesiske parter forståelser af udveksling og de læringsforståelser, der ligger til grund. Herudover kommer vi med overvejelser over, hvordan arrangører af sprog- og kultur møder kan facilitere udveksling på en frugtbar måde.

Forskellige forståelser af læring

Det danske skolesystem kan beskrives som kompetenceorienteret, hvor pædagogikken er inspireret af bl.a. Dewey, som var en af de første pragmatiske tænkere inden for uddannelse. Fokus er på læring via meningsfulde aktiviteter, der relaterer sig til elevernes hverdagsliv, fremfor et udelukkende vidensbaseret og curriculært fokus. Dewey understregede, at »Barnet er udgangspunktet, omdrejningspunktet og målet [...] Personlighed og karakter er mere end fagligt indhold. Målet er ikke viden eller information, men selvrealisering« (Dewey 2000: 123). Dewey udtrykte også en social dimension i sin forståelse af læring, idet læring hovedsageligt finder sted gennem

aktiviteter med kommunikation og meningsfuld interaktion med andre (Dewey 1938).

I Danmark betyder det, at ikke blot uddannelse, men dannelse af det hele menneske er i fokus, dog ses en tendens til øget fokus på uddannelse i den nye skolereform. Læring gennem praksis eller learning-by-doing er vigtige mantraer, som er en del af reformpædagogikken, der arbejdede for en ændring fra en lærercentreret undervisning til læring med udgangspunkt i eleverne. Læreren rolle blev ændret fra udelukkende at have været kilden og formidleren af en bestemt sandhed i form af pensum til at understøtte elevens egen læringsproces. Desuden blev der sat fokus på processen, hvor erfaringerne på vejen blev lige så vigtige som det endelige faglige resultat. Dermed tilskrives samarbejde med andre værdi, hvilket kommer til udtryk i indførelse af gruppearbejde og læring i kontekstualiserede læringsrum.

Det kinesiske skolesystem kan beskrives som stærkt videns- og eksamensorienteret. Denne tilgang til uddannelse og læring rækker helt tilbage til det nationale kejserlige embedsmandseksamenssystem (keju), hvor konfucianske tekster skulle reciteres. Officielt blev der gjort op med dette system i starten af det 20. århundrede. Det nuværende eksamenssystem er imidlertid stadig særdeles inspireret heraf (Zhao 2014). Den vidensorienterede afgangseksamen (zhongkao) er det altoverskyggende mål, da resultaterne herfra er afgørende for skolens, ledernes, lærernes og elevernes fremadrettede succes. Læring gennem praksis prioriteres hovedsageligt i praktiske fag som musik, idræt og kunst, mens anden undervisning generelt domineres af udenadslære, hvor læreren er eller har en facitliste i overensstemmelse med eksamensformen. Læring opfattes således som en transmission af foruddefineret viden, og fokus er på udvikling af færdigheder. Læringsprocesser finder sted i mere eller mindre dekontekstualiserede situationer (oftest klasselokaler), hvor læreren er alvidende og skal transmittere viden til elever, som tildeles en relativt receptiv rolle. I praksis har vi oplevet enkeltindivider og skoler, som forsøgte at arbejde med andre læringsformer, dog blev initiativerne i større eller mindre grad begrænset af eksamenssystemet, som fordrer en bestemt tilgang til læring.

Praksis for udveksling

De to landes forskellige uddannelsestraditioner og -systemer resulterer i, at forståelsen og praktiseringen af udveksling tager sig forskelligt ud. Succeskriterierne vil være forskellige i de to kontekster og er i et vist omfang diametralt modsatrettede.

I Danmark på grundskoleniveau ligger udveksling i forlængelse af forståelsen af læring gennem praksis. Overordnet set betragtes udveksling som en kontekst for social interaktion, hvor kulturmødet praktiseres og kompetencer udvikles. Der lægges typisk vægt på at tilrettelægge aktiviteter, som fordrer social interaktion og interkulturel kommunikation gennem meningsfulde og fælles oplevelser. F.eks. lægges der i Erasmus+-samarbejder op til forarbejde inden for et specifikt tema forud for det arrangerede kulturmøde. Med udgangspunkt i det danske skolesystems grundlæggende læringsforståelse er der en indforstået opfattelse af, hvad udveksling er, hvordan den giver mening, og hvordan den praktiseres. I praksis varierer prioriteringen af udvekslingsaktiviteter og brugen af læring gennem praksis dog fra kommune til kommune, skole til skole og lærer til lærer.

I Kina er der ikke tradition for udveksling inden for uddannelsessystemets rammer på grundskoleniveau. I modsætning til Danmark har udveksling ikke en selvfølgelig plads i Kina, hvor målet er, at eleverne tilegner sig statisk viden til at bestå den afsluttende vidensbaserede eksamen. Det er begrænset, hvordan et arrangeret kulturmøde kan bidrage til et bedre testresultat, når hele uddannelsessystemet er indrettet efter og evalueres med udgangspunkt heri. Læringsmæssigt giver udveksling således kun mening i praksis, hvis den involverer eksempelvis faktuel og statisk viden om et lands geografi, historie og kultur. I den forstand bliver udvekslingsbesøg et udvidet klasselokale, hvor mere viden og ikke praksis kan tilegnes. Til at facilitere den form for viden er besøg til historiske steder og klasseundervisning relevante tilgange.

Betydningen for det arrangerede kulturmøde

I arrangerede kulturmøder mellem parter fra Danmark og Kina betyder de varierende læringsforståelser, som uddannelsessystemerne beror på, at der ikke umiddelbart deles en fælles målsætning. På mange punkter kan man gå så vidt som til at sige, at værdierne i og målene for udveksling står i diametral modsætning til hinanden. I praksis betyder det, at relevant læring identificeres forskelligt, idet hele rammesætningen og meningstilskrivningen for udvekslingen har forskellige udgangspunkter. Det kommer til udtryk i en række spørgsmål stillet af danske og kinesiske lærere i forbindelse med udveksling. Med udgangspunkt heri vil vi give eksempler på, hvordan bagvedliggende meningsstrukturer og læringsforståelser spiller ind. Udtalelserne faldt i forbindelse med organisering, udførelse og evaluering af besøg fra Kina til danske grundskoler i Aalborg.

Den danske part: »Hvorfor lægger kineserne udvekslingsbesøget i deres ferie?«

Efter nogen tids kommunikation og forhandling om tidspunktet for et besøg blev det besluttet, at det skulle ligge i midten af august måned, som var i starten af det nye skoleår for den danske skole og i slutningen af den kinesiske skoles sommerferie. Dette var et krav fra den kinesiske side, da der ikke kunne findes plads til det i normal skoletid, hvor et meget stramt pensum følges for at forberede eleverne til eksaminerne.

Vi ser dette som udtryk for, at et udvekslingsbesøg til Danmark ikke kunne integreres meningsfuldt i den kinesiske parts curriculum eller gøre det ud for den »tabte« læring i forhold til de altafgørende eksaminer. Læringen og den generelle dannelse, der kan udvikles i de interkulturelle sociale læringsaktiviteter, vægtes ikke som betydningsfuld.

Den kinesiske part: »Kan vi også besøge København og se H.C. Andersens hus i Odense?«

I planlægningen af programmet for besøget udtrykte den kinesiske part ønsker om et kortere ophold på den danske skole for at finde mere tid til besøg af storbyer og seværdigheder i Danmark på egen hånd. Derimod havde den danske part forventninger og ønsker om et integreret forløb med fælles oplevelser og social interaktion. I et interview med en kinesisk professor, som var med til at muliggøre og organisere udvekslingen til Danmark, gives der følgende forklaring på den kinesiske praksis:

PROFESSOR: The students get out of school mostly during their vacation. They call these visits »exchange«, but from our perspective^[1] they are not exactly exchange.

INTERVIEWER: Is it more fieldtrip, or?

PROFESSOR: Yes, you are right. Just like a tourist. For example, every year many groups of Chinese students visit Europe. They go to Cambridge or Oxford. They just have a look around Cambridge and take photos, »Oh, now our students are in Cambridge or Oxford«. Quite different from ours, because ours is studying, living, playing.

Citatet tyder på at udvekslingsbesøg ikke udelukkende opfattes som en arbejds- og skolekontekst for den kinesiske part, men også som ferie, der skal indeholde elementer af turisme. Ønsket om at besøge flere danske storbyer og seværdigheder kan være udtryk for ren

turisme, men kan også tolkes som ønske om et udvidet klasselokale, hvor eleverne kan lære fakta om dansk historie og kultur ved at besøge forskellige byer og museer. Dog skulle læringen i disse aktiviteter stadig være rettet mod de afsluttende eksaminer for at være meningsfulde i en kinesisk uddannelseskontekst.

Den danske part: »Hvorfor er de ikke engageret i besøget og aktiviteterne?«

Den kinesiske part: »Hvorfor er der ikke mere undervisning?«

Den danske part har integreret besøget fuldt ud i deres normale arbejds- og skolekontekst. Der er forventning om en høj grad af professionalisme med fokus på at optimere læringen i den korte besøgsperiode. Flere danske lærere følte manglende engagement og interesse fra de kinesiske lærere i forhold til de læringsaktiviteter, som havde været nøje planlagt forud for besøget. Det kom til udtryk ved, at de kinesiske lærere ikke fandt de sociale læringsaktiviteter i og uden for klasselokalet interessante eller meningsfulde. Det var aktiviteter i form af f.eks. fælles madlavning, fælles kunstprojekt og samarbejdsøvelser i idræt, hvor den sociale interaktion mellem eleverne var i fokus. Derimod blev f.eks. traditionel matematikundervisning i klasseværelset fundet interessant og relevant. Generelt var der en efterspørgsel fra den kinesiske part om at inkludere mere »relevant« klasseundervisning i programmet for besøget. Den interkulturelle oplevelse for den kinesiske part bestod derfor i at opleve en dansk lærer undervise i et dansk klasselokale.

Relevante aktiviteter har været identificeret forskelligt, og det har haft betydning for forskelle i engagement, hvilket kan sættes i sammenhæng med de forskellige uddannelsessystemers læringsforståelser og læringsmål. I den danske forståelse er det meningsfuldt at lære gennem praksis i sociale, situerede og interkulturelle kontekster, hvilket kan føre til generel dannelse og udvikling af relevante kompetencer. I et videns- og eksamensorienteret paradigme som det kinesiske derimod, identificeres relevant læring som faglige færdigheder og statisk viden, der kan transmitteres fra lærer til elev.

Den danske part: »Hvorfor sender de ikke de relevante lærere?«

De danske lærere erfarede, at de kinesiske lærere ofte hverken kendte deres elever eller var i stand til at kommunikere på engelsk. De satte derfor spørgsmålstegn ved de kvalifikationskrav, som var grund-

laget for udvælgelsen. I et tilfælde blev en kinesisk engelsklærer med lokal erfaring fra Aalborg, som havde afgørende betydning for samarbejdsaftalen mellem de to skoler, tilsidesat umiddelbart før afgang til fordel for en ældre biologilærer med meget begrænsede engelsk-kundskaber. Dette vakte forundring og frustration hos den danske part.

Konflikten er udtryk for, at det i en dansk kontekst er en selvfølge at udvælge lærere på basis af relevante faglige kompetencer i forhold til konteksten og/eller i forhold til de udsendte elever. Udvekslingsbesøg i en kinesisk kontekst er et forholdsvis nyt fænomen, hvor der er en anderledes praksis i lærerudvælgelsen. Ofte handler udveksling i lige så høj grad om prestige til privilegerede elever og lærere eller om branding af skolen, som det handler om egentlig læring (Perlez & Gao 2013). På den basis er kvalifikationerne for udvælgelse primært baseret på belønning af personale set i forhold til anciennitet og stilling på skolen. Udvekslingen bliver således meningstilsikret som en belønning i form af »ferie« og muligheden for at komme udenlands.

Konklusion

I vores arbejde med brobygning mellem Danmark og Kina i uddannelsesregi oplever vi et gensidigt ønske om at lære af hinanden og med hinanden. Der er tendenser og udvikling i Kina, som finder inspiration i »vestlige« læringsforståelser, der rækker ud over klasseundervisning og fremmer værdier som kreativitet og innovation. I den generelle debat i Danmark kigges der ligeledes mod Kina i ønsket om at forbedre PISA-resultater (f.eks. Egelund 2013).

I denne artikel har vi argumenteret for, at vilkårene for læring i arrangerede internationale møder i høj grad er præget af de læringsforståelser, der ligger til grund for uddannelsessystemer. Man kunne foranlediges til at tro, at vores budskab er, at man skal stoppe al udveksling med Kina. Dette er ikke tilfældet. Vi advokerer derimod for, at man bliver nødt til at gøre sig de forskellige udgangspunkter bevidst for at få skabt en læringskontekst, som er meningsfuld for begge parter. Der er brug for en mere kvalitativ tilgang for at sikre meningsfuld og internationalistisk internationalisering. Derfor er det nødvendigt at italesætte de forskellige parter forståelser af relevant læring og udarbejde fælles, meningsfulde læringsmål, som tilgodeser begge de involverede parter. F.eks. kan udflugter til historiske steder, såsom H. C. Andersens hus, både være kontekst for social interaktion, interkulturel kommunikation og tilegnelse af faktuel

viden. Aktiviteter kan således ofte planlægges på en måde, der understøtter læring, som favner bredt.

Den kvantitative tilgang til internationalisering og udveksling tager ikke højde for de udfordringer, der er til stede, når forskellige læringsforståelser med forskellige dagsordener mødes i et samarbejde. Det store fokus og de mange resurser, som bliver brugt på mobilitetsaktiviteter, gør det nødvendigt at overveje, hvorvidt arrangerede kulturmøder bidrager meningsfuldt til internationalisering, eller om den nuværende praksis snarere bidrager til en »meningstom« internationalisering, som kun har opfyldelsen af kvantitative krav for øje.

Noter

1. Professoren, som faciliterede kontakten til den kinesiske skole i dette samarbejde, delte en kompetenceorienteret læringsforståelse med den danske part. De kinesiske lærere, som rent praktisk deltog i udvekslingen, havde en vidensorienteret læringsforståelse.

Litteratur

- Byram, M. (2000). »Assessing intercultural competence in language teaching«. *Sprogforum*, 6, 8-13.
- Byram, M. (2012). »A note on internationalisation, internationalism and language teaching and learning«. *Language Learning Journal*, 40(3), 375-381.
- Dervin, F. (2009). »Transcending the culturalist impasse in stays abroad: Helping mobile students to appreciate diverse diversities«. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 119-141.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education* [1938]. New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (2000). »Barnet og læreplanen« [1902]. I Illeris, K. (red.), *Tekster om læring* (120-133). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Egelund, N. »Kan vi lære af Kina?«. *Kronik, Berlingske*, 11. 5. 2013
- Perlez, J., & Gao, H. »Seeking edge in academics, chinese spend summer in U.S.«. *New York Times*, 29. 8. 2013.
- Regeringen. (2013). *Øget indsigt gennem globalt udsyn: Flere studerende på studieophold i udlandet, styrkede internationale læringsmiljøer og bedre fremmedsprogskompetencer*. Kbh.: Regeringen.
- Zhao, Y. (2014). *Who's afraid of the big, bad dragon: Why China has the best (and worst) education system in the world*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Arrangerede kulturmøder og social integration

En række medlemsstater i EU overlader det til frivillige græsrodsbevægelser at sørge for at asylansøgere og flygtninge får mulighed for at tilpasse sig nye forhold (Mestheneos & Ioannidi 2002). Der er her hovedsagelig tale om arrangerede kulturmøder med deltagere der har forskellig etnisk baggrund, herunder beboere i lokalområdet og indvandrere. Det primære formål med disse initiativer er at fremme multietnisk interaktion, men også at give asylansøgere og flygtninge muligheder for selvudvikling. Både i videnskabelige undersøgelser og fremstillinger i medierne vurderes disse initiativer ud fra implicite ideologiske og normative ideer om integration positivt.

Da jeg interesserer mig for hvad det er folk i disse situationer rent faktisk gør og siger når de møder hinanden ansigt-til-ansigt, iværksatte jeg en mindre interaktionsundersøgelse af en af de tilbagevendende begivenheder i et græsrodsinitiativ i Danmark uden på forhånd at have et bestemt billede af hvad der var vellykket integration. Jeg fandt imidlertid ud af at mine data uundgåeligt førte til spørgsmål der bl.a. havde med social integration at gøre, dvs. etableringen af sociale relationer mellem mennesker der bor i Danmark og indvandrere (Ager & Strang 2008). Ved at fjerne fokus fra ideologiske og normative diskussioner om integration og i stedet rette blikket mod de faktiske interaktioner mellem mennesker i et enkelt græsrodsinitiativ kan man få en mere empirisk baseret diskussion om dynamikker, muligheder og begrænsninger i den sociale interaktion i sådanne initiativer. I denne artikel inviterer jeg derfor deltagere i græsrodsinitiativer til at reflektere over hvordan disse møder og relationer er i stand til at skabe muligheder for social integration.



KATHERINE KAPPA

MA i kultur- og sprogødestudier og engelsk
Ph.d-studerende på Københavns Universitet
kkappa@hum.ku.dk

Flygtighed i arrangerede kultur møder

Det centrale spørgsmål er om nogle former for arrangerede kultur møder kun indeholder *muligheden* for at skabe meningsfuld kontakt og udveksling i modsætning til sociale relationer der bliver opretholdt ud over den tid og det rum hvor mødet finder sted, og som overskrider de oplevede sociokulturelle forskelle mellem deltagerne. Som det fremgår af mine data, ligger udfordringen i den hyppige udskiftning af personer, hvilket giver disse møder et element af flygtighed. Denne flygtige karakter kan medføre at der kun opstår få muligheder for gentagne møder og for at etablere mere dybtgående sociale relationer.

For at eksemplificere diskussionen foretager jeg en analyse af to uddrag fra optagelser af interaktioner der viser en almindeligt forekommende hændelse i det arrangerede kultur møde. De viser hvordan de frivillige bestræber sig på at finde det fælles – eller udtrykt med et mere interaktionelt begreb: *co-membership* – mellem asylansøgerne og dem selv. Det sker imidlertid som en reaktion på en bestemt forskel der bliver italesat i interaktionen. Da arrangerede kultur møder er baseret på at der er forskelle mellem mennesker, er italesættelsen af disse forskelle måske så langt man kan nå når det drejer sig om flygtige møder.

Undersøgelse af arrangerede kultur møder i et socialinteraktionistisk perspektiv

De to uddrag er del af en samling af et tilbagevendende scenarie fra data på otte timers lydoptagelse af seks samtalemøder på engelsk mellem frivillige og asylansøgere/flygtninge der er i gang med at lære sprog. I dette græsrodsinitiativ blev samtalemøder på engelsk arrangeret som en uformel lejlighed for asylansøgere/flygtninge til at træne mundtlig engelsk i 1-2 timer med lokale frivillige en gang om ugen. De frivillige forberedte typisk et emne for samtalen med understøttende spørgsmål der kunne give inspiration til yderligere diskussioner. Møderne var imidlertid ikke formel sprogundervisning idet de hverken havde klart definerede læringsmål eller krav om færdigheder på engelsk. De sproglærende var, med én undtagelse, typisk mænd fra forskellige mellemøstlige lande, mens de frivillige alle var kvinder der stammede fra Danmark og Estland. Forskellige sproglærende deltog i møderne en til tre gange i løbet af en periode på fem måneder, mens tre frivillige skiftedes til at stå for møderne. I hvert møde deltog typisk 3-4 personer.

Analysen trækker på Etnometodologisk Samtaleanalyse (Sacks 1992) hvor man på grundlag af detaljerede transskriptioner af interaktioner (Jefferson 2004) kan komme på sporet af hvordan mennesker i og gennem deres interaktioner organiserer og skaber mening i den sociale verden de befinder sig i. Derudover trækker analysen på Membership Categorisation Analysis (MCA; Antaki & Widdicombe 1998; Stokoe 2012), som søger at afdække kategoriseringsprocesser i interaktioner. Desuden bruger jeg begrebet *co-membership* (Tranekjær under udgivelse) for at sætte yderligere fokus på det fænomen jeg har identificeret. At etablere *co-membership* betyder at personer skaber en fælles identitet eller viden i og gennem deres interaktion. At finde fælles interessefelter kan være et stærkt redskab til at etablere sociale forbindelser, og det kan også bruges med et strategisk formål i f.eks. ansættelsessamtaler (Johnston 2008; Kerekes 2006; Kirilova 2013). Men for at opnå *co-membership* indgår man uundgåeligt i *membership categorisation*-processer. Det er et forholdsvis almindeligt interaktionsfænomen, f.eks. når mennesker navngiver og beskriver andre mennesker eller refererer til andre gennem specifikke sprogvvalg og undertiden tilskriver dette ordvalg vurderende betydning – som for eksempel når nogen i en dansk sammenhæng siger om en person at hun/han er »fra Mellemøsten«; det kan udløse en række forskellige forestillinger om mobilitet, migration og integration afhængigt af indholdet i resten af udsagnet. Det er denne *commonsense* viden som en bestemt kategorisering refererer til i et givent øjeblik, som MCA's analytiske redskaber kan bruges til at afdække.

To cases om at søge *co-membership*

De to følgende uddrag viser hvorledes de frivillige søger at opnå *co-membership* med de sproglærende i et forsøg på at håndtere hvad der måtte være af forskelle i de oplevede eller formodede medlemskategorier blandt deltagerne. De valgte eksempler fokuserer kun på hvorledes de frivillige søger at opnå *co-membership*; det er imidlertid ikke et udtryk for mangel på interesse fra de sproglærendes side da de i dette sæt data typisk henviser til specifik viden om Danmark (snarere end til forskelle mellem hinanden) når de søger at opnå *co-membership*. Mens sociale interaktionsanalyser typisk kræver stor opmærksomhed på detaljen, bliver der her givet forenkledte versioner som fokuserer på de væsentligste pointer.¹

Har du lært noget arabisk?

I det første eksempel (se nedenfor) tager den frivillige, VL2, en forskel i etnisk *category membership* blandt deltagerne op og bruger det som en ressource til at søge at opnå *co-membership*. Dette bliver mødt med en potentiel udfordring fra en af de sproglærende (STF) og bidrager til at afdække en mangel på fuldt *co-membership*.

Example 1

- 1 *VL2: yeah ehm my name is [name] and I am 24 years old↑ and I live here in::
2 in Copenhagen↑ (.) e::h and I have taught English previously↑ in:: in China↑
3 *STF: mmhm
4 *VL2: and ee [hheh]
5 *STF: [heh] £nice£
6 *VL2: fyeah it was ee quite an experience£ (.) and then I have done some ee
7 dia↑logue workshops
8 *STF: a[ha]
9 *VL2: [mai]nly in the Middle E:ast (.) and those were also conducted in (.) in ee
10 English (.) so I'm really interested in just like talking and yeah hopefully
11 improving our language but also getting to know each other 'n' like (.)
12 talking about some interesting topics
13 *STF: have you learned some £Arabic£ eh heh heh
14 *VL2: no: unfortunately not=
15 *STF: =ahh=
16 *VL2: =I I'm only (.) I have had translators when [I do the workshops]
17 *STF: [yeah yeah] okay
18 *VL2: yah (.) but I think I have to now [like] now it's=
19 *STF: [hhe]
20 *STF: hhe he he
21 *VL2: it's getting a little bit embarra£hssing£ [.hhh]
22 *STM: [°he he he°]
23 *VL2: £so I'll start to try and learn yah£
24 *STF: yah

I linje 9 nævner VL2 at hun har arbejdet i »the Middle East« (»Mellemøsten«). Eftersom begge de to sproglærende, STM og STF, tidligere i deres præsentation af sig selv har fortalt at de kommer fra Mellemøsten, er henvisningen til »Middle East« ikke tilfældig. Tranekjær (under udgivelse) har argumenteret for at når man erklærer at have en fælles viden, kan dette opfattes som en erklæring om *co-membership*. Når VL2 med andre ord viser at hun har arbejds erfaringer fra Mellemøsten, kan det antages at være et forsøg på at opnå *co-membership* med de mellemøstlige sproglærende på grundlag af fælles viden om Mellemøsten.

I sin respons (linje 13) henviser STF til Mellemøsten-referencen ved at spørge VL2 om hun har lært noget arabisk, hvilket knytter »Middle East« sammen med sproget »Arabic«. Dermed går STF for så vidt ind på VL's forsøg på at opnå *co-membership*, men udfordrer hendes påstand om viden ud fra om hun har færdighed i at tale arabisk. Det som er interessant, er hvordan STF smiler når hun siger »Arabic« og derefter ler kort. Placeringen af smile-stemmen og

latteren i slutningen af sætningen kunne tyde på at STF prøver at nedtone den mulige kritik der ligger implicit i hendes spørgsmål (Norrick & Spitz 2008). Det kan imidlertid også læses som et forsøg på at sondere graden af deres *co-membership* snarere end som en udfordring.

VL2 giver ikke et modsvar på latteren og behandler spørgsmålet som noget hun skal forsvare sig imod og redegøre for (linje 14, 16, 18). STF fortsætter med at le (linje 19, 20), hvilket kan være for at lette på situationen. I linje 21 vurderer VL2 – hvilket er bemærkelsesværdigt – sin mangel på færdigheder i arabisk som »a little bit embarrassing« (»en smule pinlig«). Her ler hun også, hvilket indikerer sand forelegenhed hvis man skal dømmes ud fra placeringen af latteren og indholdet i det hun siger (Norrick 1993: 42). VL2's modtagelse af STF's spørgsmål ligger dermed på linje med den implicite kritik. Til sidst lover hun at »try and learn« (»prøve at lære«) arabisk (linje 23), hvilket tyder på en fortsat interesse i at søge at opnå *co-membership* med de mellemøstlige sproglærende.

Opsummerende kan man sige at det kun delvis lykkes VL2 at opnå *co-membership*. Mens STF ikke afviser at VL2 har erfaringer fra Mellemøsten, bliver hendes spørgsmål om færdighed i arabisk ikke modtaget som en sondering af yderligere fællesheder, men snarere som en udfordring. Når VL2 behandler spørgsmålet som en kritik, positionerer hun sig selv som en der har skudt over målet i sit forsøg på at etablere noget fælles. I dette specifikke eksempel synes deltagerne at være yderst opmærksomme og fokuserede på aspekter som gør dem forskellige fra hinanden.

Jeg har oplevet krig, det skal du ikke opleve

I dette eksempel søger den frivillige (VL1) at opnå *co-membership* med den sproglærende (STJ) efter at en forskel i *membership category* er blevet fastslået. I modsætning til det første eksempel lykkes det her deltagerne at etablere *co-membership* i form af fælles viden.

Example 2

- 1 *STJ: when I see war↑
- 2 *VL1: mm
- 3 *STJ: tomorrow (.) some country: (0.2) people are killing and all there are some people some terrorist another kill somebody↑ (.) !:::h (.) is VEry negative
- 4
- 5 *VL1: mm
- 6 *STJ: and I: (.) I: get conFUsed
- 7 *VL1: mm
- 8 *STJ: a::nd (.) I try:: I try I (0.2) !:: (0.2) I try I:: don't listen nic- (.) eeh
- 9 *VL1: you try not to listen to it
- 10 *STJ: listen to WAR

- 11 *VL1: yeah
 12 *STJ: don't (0.2) because I:: I know what is:: s::ee war I::
 13 *VL1: yeah (.) you know you [know]
 14 *STJ: [a lot of] a lot of () a lot of (maybe)
 15 *VL1: yeah
 16 *STJ: for me (0.3) bu::t
 17 *VL1: yeah I think I have [to agree] (.) I think it's (0.2) I think
 18 *STJ: [and you]
 19 ((20 seconds removed when someone asks what they are doing and wants to listen in))
 20 *VL1: uhmm yeah I think the hardest news or most negative news (.) is eeh (.)
 21 is is also that (.) because that's something (0.2) eeh I haven't experienced↑
 22 *STJ: ooh okay I expe[rienced that] [don't fexper] jence£ [heh heh he]
 23 *VL1: [so:: it's] [yeah you have] [yeah]
 24 so it's hard for me to:: it's even more painful to::
 25 yeh↑
 26 *STJ: to realise that some people have to go through that (.) ehm (.) my own
 27 country is a bit in a difficult situation because the neighbor is Russia↑
 28 yee:h
 29 *STJ: and they're not a very good fneighbor£ heh
 30 *VL1: °I know°
 31 *STJ: so: (.) £it's eeh£ I think war is by far the most negative news (.) °yeah°

Uddraget starter hvor den sproglærende er i gang med at svare på et spørgsmål om hvad der for ham er negative nyheder i medierne. Fra linje 1 til 16 giver STJ udtryk for at krig er noget meget negativt for ham. Indtil linje 15 synes den frivillige, VL1, gennem korte bekræftelser kun at være orienteret imod at opmuntre STJ til at fortsætte mens STJ arbejder på at formulere sine tanker. I linje 12 påtager STJ sig *membership category* »vidne til krigen« når han erklærer at han kender til krig. Denne selv-tilskrevne kategori bliver accepteret af VL1 i den næste tur, linje 13.

I linje 17 og 20-21 (efter en kort side-sekvens) tilslutter VL1 sig til STJ ved at sige at hun også synes at krig (»that« i linje 21) er den mest negative form for nyheder fordi hun ikke har oplevet det. Dermed har VL1 erklæret sit medlemskab som »ikke et vidne til krig« – i mangl af en mere enkel identifikator. Hertil udtrykker STJ overraskelse med et »ooh okay« i linje 22 og svarer på en leende måde at det skal VL1 ikke opleve. Den frivillige behandler imidlertid ikke emnet som noget man skal lave sjov med, og fortsætter med at forklare sagen fra sin side (linje 25, 27-28).

I linje 28 og 30 introducerer VL1 personlige informationer om sine bekymringer for sikkerheden i sit hjemland da Rusland er nabostat. Man kan her se det hun siger, som et forsøg på at opnå *co-membership* på grundlag af muligheden for at antage »vidne til krig« som *membership category* inden for rammerne af et hypotetisk scenarie. STJ tilslutter sig og lægger sig på linje med VL1's udtalelse om Rusland i linje 31 ved ganske enkelt at sige »I know« (»jeg ved det«). Man kunne argumentere for at denne enighed skyldes at STJ stammer fra

Afghanistan (hvilket blev gjort klart inden dette uddrag), og landets problematiske historie med Rusland. Resultatet er at de to interagerende finder *co-membership* gennem deres fælles viden om og holdning til Rusland som en aggressor til trods for forskellen i om de har oplevet krig eller ej.

Det centrale i dette eksempel er at VL1 gennem sin reaktion søger at opnå *co-membership* efter at det er blevet fastslået at der er forskel i deres *membership category* – vidne eller ikke vidne til krig. Denne reaktion er et tegn på den frivilliges fokuserede opmærksomhed på at minimere forskellene mellem sig selv og den sproglærende. I lighed med det første eksempel er det den frivillige der søger at opnå *co-membership* som et resultat af forskellene i *membership category*. Det som udviklede sig anderledes i dette tilfælde, var at den sproglærende, STJ, accepterede at den frivillige søgte at opnå *co-membership*, hvor den sproglærendes respons i det forrige tilfælde førte til at etableringen af *co-membership* blev undergravet. Alternativt kunne STJ have valgt at fokusere mere på hvordan den frivillige ikke har oplevet krig, men i stedet responderede han med overraskelse og ved kort at lave sjov med det (linje 22).

Isolerede øer af social integration?

Disse to uddrag kan i et vist omfang vise hvordan disse samtalemøder på engelsk nok har til hensigt at træne engelsk, men også bliver brugt som samtalemøder hvor forskelle mellem deltagerne bliver taget op og behandlet i interaktionen. Dette peger på det »arrangerede« aspekt af arrangerede kultur møder – de er arrangerede møder hvor mennesker mødes netop fordi de på en eller anden måde er forskellige fra hinanden.

Eftersom det er de frivillige der har den interaktionelle autoritet til at føre an i interaktionerne, er det bemærkelsesværdigt at de bruger denne autoritet til at forsøge at håndtere forskelle der dukker op, og at de bruger disse tilfælde til at søge det fælles mellem deltagerne. Én forklaring kan være at det at finde ud af hvad man har til fælles med andre mennesker, er afgørende for at etablere nye relationer, uanset hvilke forskelle der ellers måtte være. Selvom denne bestræbelse tjener det arrangerede kultur mødes formål, sådan som det sker her, så gør flygtigheden ved disse møder det til udfordring at opbygge sociale relationer på længere sigt.

Flygtighedsaspektet sætter for alvor spørgsmålstegn ved om disse interaktioner er stærke nok til at række ud over det enkelte møde. Har vi ved arrangerede kultur møder at gøre med isolerede øer af

social integration? Eller baner den viden og de erfaringer som deltagerne opnår ved at italesætte forskellene mellem dem, vejen for større forståelse i fremtidige møder med andre mennesker? Det vil være alt for ambitiøst at drage en masse konklusioner på grundlag af to uddrag med interaktioner, men de giver en mere empirisk baseret kvalitet til diskussionen af hvad det er, græsrodsinitiativer der retter sig mod asylansøgere/flygtninge, eller arrangerede kulturmøder i det hele taget, kan bidrage med hvad angår social integration.

Min pointe er ikke at fraråde arrangerede kulturmøder da udveksling af og kontakt mellem mennesker som betragter sig som forskellige fra hinanden, er ganske vigtig for at alle deltagere kan åbne sig og udvide deres forståelser. Uddragene viser faktisk at kulturmøderne er relevante situationer til at tage fat på hvad der måtte være af oplevede eller formodede forskelle. Men man bør omvendt være kritisk over for de langsigtede muligheder i disse tidsbegrænsede, flygtige møder.

Noter

- | | | |
|--|------|---------------------------|
| 1. Udskriftskonventioner: | ↑ | opadgående intonation |
| [] overlappende tale | = | tæt tidsmæssig sammenhæng |
| (o.2) tallet i parentes angiver længden af en pause i sekunder | CAPS | markant højere |
| (.) mikropause | ∞ | markant blødere |
| : forlængelse af en vokal- eller konsonantlyd | .hh | udtales på indånding |
| - et ord afbrydes | ££ | hørbar smilende stemme |

Litteratur

- Ager, A. & Strang, A. (2008). »Understanding integration: A conceptual framework«. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191.
- Antaki, C. & Widdicombe, S. (1998). *Identities in talk*. London: SAGE Publications.
- Jefferson, G. (2004). »Glossary of transcript symbols with an introduction«. In Lerner, G.H. (ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (13-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Johnston, A.M. (2008). »Co-membership in immigration gatekeeping interviews: construction, ratification and refutation«. *Discourse & Society*, 19(1), 21-41.
- Kerekes, J.A. (2006). »Winning an interviewer's trust in a gatekeeping encounter«. *Language in Society*, 35(1), 27-57.
- Kirilova, M. (2013). *All dressed up and nowhere to go: Linguistic, cultural and ideological aspects of job interviews with second language speakers of Danish*. Unpublished dissertation. University of Copenhagen.

- Mestheneos, E. & Ioannidi, E. (2002). »Obstacles to refugee integration in the European Union Member States.« *Journal of Refugee Studies*, 15(3), 304-320.
- Norrick, N. (1993). *Conversational joking: Humor in everyday talk*. Bloomington: Indiana University Press.
- Norrick, N. & Spitz, A. (2008). »Humor as a resource for mitigating conflict in interaction.« *Journal of Pragmatics*, 40, 1661-1686.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation, volume I, II*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Stokoe, E. (2012). »Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis.« *Discourse Studies*, 14(3), 277-303.
- Tranekjær, L. (forthcoming). »Laughables as an investigation of co-membership through the negotiation of epistemics.« In Schnurr, S. & Van de Mierop, D. (ed.), *Identity struggles. Evidences from workplaces around the world*. Amsterdam: John Benjamins.

Praktik i praksis – et arrangeret møde med dansk arbejdskultur?

Praktik har i mange år været anvendt som strategi til at få integreret flygtninge og indvandrere på arbejdsmarkedet i Danmark. I Integrationsloven (1998) er virksomhedspraktik nævnt som et obligatorisk element i Introduktionsforløbet for flygtninge og indvandrere, og i Lov om en Aktiv Beskæftigelsesindsats (2003) er det nævnt som et tilbud til personer, der vurderes at have særlige arbejdsmæssige, sproglige eller sociale behov. Begrebet sprogpraktik opstår omkring samme tidspunkt. Formålet med sprogpraktikken er at få flygtninge og indvandrere sprogligt integreret i det danske samfund som et skridt på vejen til at blive arbejdsmæssigt og socialt integreret (Tranekjær 2011). I Den Reviderede Integrationslov (2016) er praktikken blevet en endnu vigtigere del af flygtninges og indvanderes Introduktionsforløb. Loven fastsætter nu, at en ny udenlandsk medborger, der underskriver integrationskontrakt, skal begynde i virksomhedspraktik indenfor 14 dage og senest en måned efter ankomsten til kommunen, og at der maksimalt må gå seks uger mellem to virksomhedspraktikker.

En central antagelse, som ligger til grund for praktikkens centrale rolle i flygtninges og indvanderes Introduktionsforløb, er, at sprogpraktikken vil skabe integration på arbejdsmarkedet samt sproglig og (arbejds)kulturel læring. En anden antagelse er, at mesterlæreprincippet er en frugtbar vej til integration og læring på arbejdspladsen. Praktikken etableres således som et arrangeret kulturmøde med



LOUISE TRANEKJÆR

Ph.d., cand.mag.

Lektor i kultur- og sprogødestudier,
Roskilde Universitet

louiset@ruc.dk



MADS JAKOB KIRKEBÆK

Ph.d. i kinesisk, underviser i dansk som andet- og fremmedsprog (DAV), Master i fremmedsprogspædagogik
Lærer i dansk som andet- og fremmedsprog og
uddannelsesvejleder, Slagelse Sprogcenter

madjk@slagelse.dk

en dansk arbejdsplads (Galal et al. 2017), hvor målsætningen er praktikantens sproglige og kulturelle transformation.

Formålet med denne artikel er, med udgangspunkt i begrebet praksisfællesskab, at problematisere antagelsen om, at praktikforløb altid forbedrer flygtninges og indvandreres handlemuligheder og position i forhold til det danske arbejdsmarked og det danske samfund generelt. Artiklen tager udgangspunkt i resultater fra et forskningsprojekt om udenlandske medborgere i praktik (Tranekjær 2011; 2015) og kontekstualiserer dem i forhold til to nyere cases fra praktikforløb for flygtninge i Slagelse Kommune. Artiklen ønsker at vise, at praktikantens handlemuligheder og deltagelse indenfor en given kontekst ikke kun etableres gennem praksisorienteret læring, men i høj grad også gennem de subjektpositioner, som etableres og muliggøres for praktikanten som »kulturel Anden«. Artiklen påpeger, at praktikken risikerer at forstærke flygtninges og indvandreres marginalisering på det danske arbejdsmarked og i Danmark generelt, idet den potentielt forhindrer, snarere end faciliterer, »udlændingens« legitime og ligeværdige deltagelse i et arbejdsmæssigt og kulturelt fællesskab.

Praksisfællesskabets (majoritetskulturelle) center og periferi

Formålet med virksomhedspraktikken er, at praktikanten gennem deltagelse i et arbejdsmæssigt fællesskab tilegner sig de sproglige, kulturelle og arbejdsmæssige kompetencer, som er nødvendige for at kunne fungere på det danske arbejdsmarked og i det danske samfund på lige fod med alle andre. Et sociokulturelt perspektiv på læring, som har den fælles praksis i fokus, er brugbart til at forstå og beskrive den sproglige læring, som ideelt set finder sted i forbindelse med praktikken. Her forstås individets motiverede deltagelse og interaktioner i relation til en fælles praksis som det nødvendige udgangspunkt for en (sproglig) læring, der er kontekstnær og relevant for den virkelighed, den lærende skal indgå i (Hall 1993, Gardner & Wagner 2004).

Begrebet praksisfællesskab (Lave & Wenger 1991, Wenger 1999) som ramme for denne deltagelse og interaktion forekommer i relation til praktikken særlig relevant. Dette begreb sætter fokus på, hvordan deltagelse og interaktion finder sted indenfor nogle bestemte institutionelle handlingsfællesskaber, hvortil der knytter sig bestemte sociale strukturer, sociale relationer og roller, som er definerende for, hvad der skal læres, hvem der skal lære, og hvem man skal lære af. Lave & Wenger definerer læring som en situeret proces, hvor

individet bevæger sig fra at være (legitim) perifer deltager (*newcomer*) til at være central deltager (*oldtimer*) indenfor et givent praksisfællesskab på baggrund af mesterlæring. Lave og Wengers læringsteori forholder sig imidlertid udelukkende til det arbejdsmæssige praksisfællesskab og arbejdsrelaterede kompetencer og medlemskaber. Den tager ikke højde for de øvrige medlemskaber eller kompetencer, som et individ bringer ind i og vurderes ud fra i et arbejdsfællesskab, herunder de forventninger til tilpasning og læring, som knytter sig til eksempelvis kultur, køn og religion. Disse forventninger er imidlertid en væsentlig del af udgangspunktet for praktikken (Tranekjær 2015).

Hvor Lave & Wenger i nogen grad forholder sig til betydningen af magtstrukturer for socialisering og læring i et givent arbejdsmæssigt fællesskab, så forholder de sig ikke til, hvordan praksisfællesskabet er påvirket af magtrelationer og identiteter, der går udover, men samtidig influerer på etableringen af arbejdsrelaterede positioner og roller. Med brug af Zimmermans begreber kan man sige, at de ikke forholder sig til, hvordan magtrelationer og mulighedsbetingelser knyttet til *de situationelle identiteter* (sosu-medarbejder, falckredder, *newcomer*, praktikant, leder) er influeret af mulighedsbetingelser og magtrelationer knyttet til *transportable identiteter* (kvinde, mand, dansker, flygtning) (Zimmerman 1998), som bringes med ind i arbejdsituationen (Baynham 2015, Galal, Hvenegård-Lassen & Tranekjær 2017).

Et ganske anderledes perspektiv på individets handlemuligheder og positioner indenfor et givent praksisfællesskab finder vi indenfor Cultural Studies-feltet, hvor teoretikere som Sara Ahmed (Ahmed 2012) og Bryant Keith Alexander (Alexander 2004) beskriver deres oplevelser af positionering som den kulturelle Anden (*the black other*) indenfor et institutionaliseret arbejdsfællesskab. Deres beskrivelser illustrerer, hvordan normer og forventninger knyttet til en given professionel identitet er influeret af normer og magtforhold knyttet til køn, race og religion, som bliver afgørende for individets deltagelse og handlemuligheder. På trods af at både Ahmed og Alexander, i modsætning til praktikanterne i de følgende cases, er fuldt deltagende i centrum af universitetsverdenen, så er betingelserne for denne deltagelse, såvel som præmisserne for et opgør med disse betingelser, defineret af majoriteten.

Ahmed (Ahmed 2012) beskriver således, hvorledes hun, en sort kvinde, blev inviteret til at være medlem af et mangfoldighedsråd på universitetet og herved blev gjort til repræsentant for mangfoldighed og »den kulturelle Anden«. Hendes invitation ind i centrum blev med andre ord en bekræftelse af hendes placering i periferien, idet

den synliggjorde en forventning om, at hendes deltagelse i praksisfællesskabet var defineret af hendes transportable identitet som »sort« og »kvinde«. Alexander beskriver tilsvarende spændingsfeltet mellem at skulle »performe« som både akademiker og sort mand indenfor et fagområde, hvor disse kategorier stadig i vid udstrækning opleves som nærmest binære modsætninger. Ahmed og Alexanders studier hjælper os til at få øje på, hvordan flygtninges bevægelse fra periferi til centrum i praktikken, på arbejdsmarkedet og i det danske samfund generelt er betinget af minoritets- og majoritetsrelationer, som gennemsyrrer praksisfællesskabet og manifesterer sig i *gatekeeping*-processer (Tranekjær 2011, Tranekjær 2015), hvor praktikanter skal »passere« og bestå i forhold til både arbejdsmæssige og kulturelle, sproglige og religiøse normer. De følgende cases beskriver situationer, hvor praktikanter i Slagelse Kommune oplever, at de fastholdes i en perifer position på trods af deres deltagelse i den arbejdsmæssige praksis.

Beskrivelsen af de udvalgte cases bygger på et gruppeinterview med tre kursister, som gik på danskuddannelse 1¹, modul 6, på Slagelse Sprogcenter i foråret 2016. De tre kursister fortalte om deres hidtidige erfaringer med det danske arbejdsmarked og i den forbindelse praktik. De to cases tager således afsæt i specifikke praktikanter perspektiver, som supplerer resultaterne fra Tranekjærs (2015) undersøgelse af arbejdsgiveres og jobkonsulenters forventninger til praktikker og praktikanter, som disse formuleres i praktiksamtalen. De to cases giver imidlertid ikke et tilsvarende indblik i arbejdsgiverens opfattelser af de konkrete praktikforløb, som naturligvis kunne være anderledes.

Praktik som arrangeret kulturmøde?

I Slagelse Kommune arbejder man ifølge oplysninger fra Integration og Netværk, Center for Arbejdsmarked og Integration, med to typer praktikker, som har samme læringsmæssige formål: 1) at give praktikanten mulighed for at lære dansk i en autentisk arbejdsituation, 2) at give praktikanten mulighed for at udføre et stykke arbejde, som praktikanten måske – måske ikke – har erfaring med fra sit hjemland, og 3) at praktikanten får kendskab til dansk(e) arbejdspladskultur(er). Den ene type praktik er *Virksomhedspraktik* (typisk 15-17 timer om ugen kombineret med 12-15 lektioners sprogundervisning). Her får borgeren, som er i praktik, sin sædvanlige ydelse, og der er ikke nogen forventning om, at virksomheden ansætter praktikanten efterfølgende. Den anden type praktik er *Virksomhedspraktik med løntilskud* (typisk fuld tid, dvs. 37 timer om ugen, suppleret med

aften- eller lørdagsundervisning). Borgeren, som er i praktik, ansættes på kontrakt og får overenskomstmæssig løn, og der er en forventning om fremtidig ansættelse i virksomheden, hvis han/hun udfører sit arbejde tilfredsstillende. Virksomheden får refusion fra kommunen for praktikantens løn.

CASE 1

Den første case omhandler Yussuf², som har været i praktik på et autoværksted på Sydsjælland i seks måneder. Han har arbejdet som bilmekaniker i Syrien, siden han var dreng, så han må forventes at indgå i praktikken med både motivation, engagement og viden. Han beretter da også, at han har oplevet praktikken som en god mulighed for at lære dansk, lære at udføre et stykke arbejde og få etableret en hverdag, som involverer relationer med andre mennesker. Fra et praksisfællesskabsperspektiv har praktikken med andre ord, ifølge Yussuf, været en succes, uden at vi dog får adgang til mere detaljeret indsigt i hans bevægelse eller placering imellem centrum og periferi i praksisfællesskabet. Yussufs praktik handler dog i særdeleshed om hans manglende forståelse af ikke at kunne blive ansat efterfølgende og ikke at kunne få at vide, hvad årsagen til dette var. Yussuf forstod ikke, hvorfor arbejdsgiveren skulle bruge seks måneder på at finde ud af, at han ikke kunne bruge ham, og han føler sig udnyttet. Han troede, han havde en mulighed for at blive fastansat, hvis han gjorde sit arbejde godt, men har en oplevelse af i virkeligheden bare at være blevet udnyttet som gratis arbejdskraft af arbejdsgiveren.

CASE 2

Den anden case omhandler Mohammad, som er kurder fra Syrien, og som – i lighed med en del andre unge mandlige flygtninge i området – har været i praktik i en cafe/lille restaurant. Han havde ingen erfaring med cafe- og restaurationsbranchen, før han kom til Danmark. I praktikken lavede han forefaldende arbejde i køkkenet – vaskede op, snittede grøntsager m.m. Han er nu ansat på sit tidligere praktiksted, men ikke i en fast stilling. Han fortæller, at hans arbejdsgiver har to praktikanter i virksomhedspraktik, fordi han tjener penge på det. Praktikanterne er billig arbejdskraft, da arbejdsgiveren pga. refusionen fra kommunen kun betaler sine praktikanter 35 kr. i timen ud af de 110 kr., de får i løn. Det er ifølge Mohammad en god forretning for arbejdsgiveren, som ifølge Mohammad ikke har nogen planer om at fastansætte de to praktikanter.

I denne case er det de økonomiske incitamenters snarere end det læringsmæssige udbytte, som står i centrum for praktikanten, eftersom praktikken ikke vil kunne facilitere den arbejdsmæssige, kultu-

relle eller sproglige »integration«, som er den formulerede målsætning i Integrationsloven. Praktikken bliver i hvert fald realiseret som en anden form for kulturmøde end mødet mellem flygtningen og dansk arbejdspladskultur, hvad det så end måtte være. Mohammads chef er tyrker og taler tyrkisk og dansk, og de andre praktikanter taler typisk arabisk. Mohammad taler dansk med chefen og oversætter fra dansk til arabisk og fra arabisk til dansk, når chefen og de andre praktikanter skal kommunikere. Praktikken bliver således primært en økonomisk mulighed for arbejdsgiveren og et økonomisk vilkår for praktikanten, eftersom den kulturelle, sociale og sproglige læring, som kan finde sted for praktikanten, ikke er af en karakter, der kan facilitere inklusion på arbejdsmarkedet eller samfundet mere generelt, og derfor heller ikke kan udgøre en del af motivationen for arbejdsgiveren. Praktikantens deltagelse i det arbejdsmæssige fællesskab er muligvis legitim i relation til arbejdsopgaverne, men den er ikke legitimeret og anerkendt som »fuld« rent økonomisk, og denne manglende anerkendelse og legitimitet hviler på praktikantens status som kulturel og sproglig »anden« i såvel det institutionelle system omkring praktikken som i selve praktikken.

Både Yussuf og Mohammad fortæller, at der er en forventning fra kommunen om, at arbejdsgiveren ansætter en praktikant i løntilskud i en fast stilling efter praktikken, men at virksomhederne ofte snor sig udenom ved at sige, at praktikanten ikke gør sit arbejde godt nok, kommer for sent, ikke snakker nok dansk m.m. En ting er altså, at man som praktikant og ny medarbejder tilegner sig den nødvendige viden, kompetence og adfærd, som muliggør en arbejdsmæssig og arbejds-kulturel legitim deltagelse i betydningen, at man indgår på lige fod, men begrebet »legitim« betoner netop det faktum, at der altid vil være nogen, som vurderer, godkender og herigennem muliggør eller umuliggør denne deltagelse. Derfor bliver praktikken som et neutralt praksisrum, hvor praktikantens læring og oplæring er det primære og egentlige formål, til en illusion i forhold til de interesser og magtrelationer, som i sig selv kan modarbejde det egentlige formål med praktikken: den arbejdsmæssige, sociale og økonomiske »integration« af praktikanterne i det danske samfund. En anden metode, arbejdsgiveren benytter for at undgå at fastansætte praktikanter i løntilskud, er ifølge Yussuf og Mohammad at tilbyde praktikanten en fast stilling, men i så få timer, at praktikanten i realiteten er nødt til at sige nej.

Sådanne oplevelser, uanset hvor sandfærdige eller udbredte de er, bekræfter pointen om, at praktikantens position og muligheder på arbejdspladsen ikke kun er betinget af dennes mere eller mindre centrale »placering« på en kulturel, sproglig og professionel lærings-

bane fra periferi til centrum, men af hvordan den sproglige, kulturelle og arbejdsmæssige kompetence knyttes til nogle bestemte subjektpositioner og magtrelationer, som etableres dels i kraft af praktikken som sådan, dels i kraft af at praktikken retter sig særligt mod flygtninge og indvandrere.

Diskussion og konklusion

Der skal ikke herske tvivl om, at praktikforløb kan hjælpe flygtninge og indvandrere med at tilegne sig viden, kompetence og adfærd på en arbejdsplads, som kan give adgang til legitim og fuld deltagelse i en fælles arbejdsmæssig praksis og herigennem også hjælpe flygtninge og indvandrere med at få fodfæste på det danske arbejdsmarked. Ikke desto mindre bekræfter de to beskrevne cases og Tranekjærs forskning, at praktikantens legitimitet ikke kun kan anskues ud fra selve deltagelsen i arbejdsopgaver, men også må ses i forhold til præmisserne for denne deltagelse. Deltagelsen er influeret af de magtrelationer, som knytter sig til de positioner, som reproduceres og etableres i kraft af praktikkens særlige karakter og institutionelle samt lovmæssige fundament. Praktikken som et arrangeret kulturmøde, hvorigennem flygtninge og indvandrere kan blive oplært og indlemmet i det danske arbejdsmarked og det danske samfund, bør således diskuteres både i forhold til de meget konkrete barrierer for legitim deltagelse, der kan være betinget af arbejdsgiverens eller praktikantens dispositioner, og i forhold til de mere implicite barrierer, som er knyttet til magtrelationer mellem minoritet og majoritet. Hvor praktikken potentielt set kunne bidrage til bevægelser i disse relationer, så ligger der paradoksalt nok en stor risiko for en yderligere marginalisering af flygtninge og indvandrere i praktik, netop fordi den indebærer en uundgåelig bekræftelse af deres position som kulturelt og sprogligt andetgjorte.

De to cases tydeliggør de dimensioner af praksisfællesskabet, som ikke betones i Lave & Wengers teoriapparat, nemlig hvordan magtrelationer knyttet til kulturelle forskelligheder kan modvirke opnåelsen af legitim deltagelse. Når man som flygtning eller indvandrer indtræder i et arbejdsfællesskab, indtræder man som påpeget af teoretikerne Sara Ahmed og Bryant Keith Alexander i kulturelt og samfundsmæssigt etablerede kriterier for medlemskab og ikke-medlemskab, som kan bidrage til fastholdelse af en marginaliseret position, uanset om man deltager i et arbejdsmæssigt fællesskab. Der er altså tale om, at indvandrer og flygtning indtræder i arbejdsfællesskabet i en dobbelt marginaliseret position (som praktikant og som kulturel »Anden«). Selvom de cases og problemstillinger, som

beskrives i denne artikel, ikke bør betragtes som dækkende for praktikområdet generelt, så lægger de op til et øget fokus på, hvilke kulturmøder praktikken etablerer, og hvorvidt den sproglige, kulturelle og professionelle læring, som de faciliterer, er produktiv eller kontraproduktiv i forhold til at muliggøre en sproglig, kulturel og arbejdsmæssig udvikling og bevægelse fra periferi til centrum.

Noter

1. Danskuddannelse 1 er for kursister med ingen eller kort skolebaggrund.

2. Personer, som indgår i case-beskrivelserne, er anonymiserede.

Litteratur

- Ahmed, S. (2012). *On being included – racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.
- Alexander, B.K. (2004). »Passing, cultural performance, and individual agency: Performative reflections on black masculine identity.« *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 4, 377-404.
- Baynham, M. (2015). »Identity: Brought about or brought along? Narrative as a privileged site for researching intercultural identities.« In Dervin, F. & Risager, K. (eds.), *Researching identity and interculturality* (67-89). New York: Taylor and Francis.
- Den Reviderede Integrationslov (2016). Fulde titel: *Lov om ændring af integrationsloven og forskellige andre love (Bedre rammer for at modtage og integrere flygtninge og styrket virksomhedsrettet integrationsprogram m.v.)* (Lov nr. 665 af 08/06/2016). København: Udlændinge- og Integrationsministeriet.
- Galal, L., Hvenegård-Lassen, K. & Tranekjær, L. (2017). Det arrangerede kulturmøde. *Sprogforum*, 64, 13-21.
- Gardner, R. & Wagner, J. (2004). *Second language conversations. Studies of communication in everyday settings*. London: Continuum.
- Hall, J.K. (1993). »The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives.« *Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 145-167.
- Integrationsloven (1998). Fulde titel: *Lov om integration af udlændinge i Danmark* (Lov nr. 474 af 01/07/1998). København: Udlændinge-, Integrations- og Boligministeriet.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lov om en Aktiv Beskæftigelsesindsats* (2003). Lov nr. 419 af 11/06/2003. København: Beskæftigelsesministeriet.
- Tranekjær, L. (2011). »I praktik som dansker.« *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 6(1), 7-35.
- Tranekjær, L. (2015). *Interactional categorisation and gatekeeping: Institutional encounters with otherness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, D.H. (1998). »Identity, context and interaction.« In Antaki, C. & Widdicombe, S. (eds.), *Identities in talk* (87-107). London: Sage.

Hvad hedder det på fransk? Ordforrådstilegnelse og mundtlig kommunikation

Blandt sprogforskere er der bred enighed om, at elever bedst tilegner sig sprog gennem en undervisning, der tager udgangspunkt i kommunikative sammenhænge (Bjerre & Ladegaard 2013). Derfor lægges der i dag vægt på, at fremmedsprogsundervisningen styrker elevernes kommunikative kompetencer, og at de opnår et flydende, komplekst og nuanceret sprog både receptivt og produktivt (Lund 1996; 2015a). Den kommunikative tilgang til sproglæring kommer ligeledes til udtryk i bekendtgørelsen for fransk fortsættersprog i gymnasiet, ved at faget afsluttes med en mundtlig prøve, hvor eleven skal kunne samtale på fransk om almene og kendte emner. Som underviser i fransk er oplevelsen dog, at det kniber for eleverne at udtrykke sig mundtligt på fransk, især i samtalsituationer, hvor kravet om sprogproduktion er under et vist tidspres. Eleverne mangler et tilstrækkeligt ordforråd og et hyppigt stillet spørgsmål i undervisningen er derfor: »Hvad hedder det på fransk?«.

Denne artikel tager udgangspunkt i et kvalitativt studie i fremmedsprogsundervisningen i fransk på hhx blandt 10 1.årselever og har særlig fokus på elevernes ordforrådstilegnelse, mundtlige kommunikation samt deres anvendelse af kommunikationsstrategier. Studiet hviler på et funktionelt og kommunikativt sprogsyn, hvor vægten ligger på elevernes kommunikative behov, hvori indgår samtalestrukturer, høflighedsparametre og kommunikationsstrategier. Sprogstilegnessynet er baseret på Selinkers intersprogsteori (Bjerre & Ladegaard 2013), et sociokognitivt sprogstilegnessyn (Lund 2015b) samt Swains outputshypotese (Swain & Lapkin 1995). Data er indsamlet via tre forskellige metoder: introspektive data via spørge-



SIGRID BENDSEN

Cand.mag. i fransk og engelsk

Adjunkt, HHX Knord Frederikssund

sib@knord.dk

skema, via interviews samt empiriske data i form af logbogsnotater noteret efter hver undervisningsseance (forfatteren har selv undervist som en del af studiets gennemførelse).

Studiet søger at besvare følgende spørgsmål:

- Hvilke aktiviteter udvikler ifølge eleverne deres ordforråd bedst?
- Hvilke øvelser øger ifølge eleverne deres færdigheder i at tale fransk?
- Hvilke kommunikationsstrategier anvender eleverne?

Undervisningsmetode

Undervisningen bygger på den kommunikative sprogundervisning med særlig fokus på mundtlig interaktion eleverne imellem og på en systematisk ordforrådstræning, der tager udgangspunkt i Nations (2011) fire principper vedrørende sprogundervisning:

1. Inputfokuseret undervisning,
2. Outputfokuseret undervisning,
3. Sprogligt fokuseret undervisning og
4. Fluency.

Herudover har undervisningen sigtet mod at træne eleverne i anvendelsen af kommunikationsstrategier, særligt anvendelsen af parafrasering. Der er arbejdet med elevcentrerede arbejdsformer, hvor eleverne fortrinsvist har arbejdet i par eller mindre grupper.

Inputfokuseret undervisning

Denne del af undervisningen har fokuseret på ordforrådstilegnelse gennem inputbaserede opgaver såsom læsning af tekster inden for forskellige genrer og med forskellige sværhedsgrader – alle inden for emnet *La vie quotidienne des jeunes Français* (franske unges hverdagsliv). I timerne er der blevet arbejdet i dybden med teksterne med inddragelse af elevernes forforståelse og tolkning af teksternes emne (*top-down-strategi*) og med fokus på at udvikle elevernes ordforråd via arbejde med dybden og bredden i elevernes ordforråd (*bottom-up-strategi*) (Vandergrift 2004). En anden top-down-baseret del af de inputfokuserede opgaver har baseret sig på diverse lytteøvelser, hvor eleverne enten har lyttet til autentisk talt fransk eller lyttet til hinanden, f.eks. gennem rollespil eller billedbeskrivelser. Herudover har eleverne praktiseret duetlæsning i par som optakt til det ordforråd, der har været i fokus for dagens lektion. Fordelen ved duetlæsning

er, at 50% af eleverne hele tiden er i gang med at læse op, mens resten følger aktivt med, idet de skiftes til at læse hver deres del af teksten op (Baujault Borresen & Rosenkvist 2010).

Outputfokuseret undervisning

De outputfokuserede opgaver lægger op til interaktion og dialogisk mundtlighed eleverne imellem og kræver, at eleverne reflekterer over sproget. Der har været anvendt både lukkede og åbne opgaver (Svendsen Pedersen 2001). De lukkede opgaver er sædvanligvis lettere og har en forholdsvis enkel og konkret løsning. Her har eleverne blandt andet arbejdet med billedbeskrivelser i relation til lektionens særlige tema. De åbne opgaver kræver derimod større sproglig kunnen og kan derfor med fordel suppleres af forslag fra lærerens side til konkret ordvalg og nyttige vendinger, men de skaber samtidig mulighed for, at eleverne selv kan forhandle sig frem til betydning og brug af kendte såvel som ukendte ord sammen med deres makker. Her har eleverne arbejdet med meningsudvekslinger, kortere telefonsamtaler, interviews samt mindre rollespil.

Sprogligt fokuseret undervisning

Forskning viser, at en systematisk og eksplicit tilgang til ordforråd er effektiv for sprogtilegnelsen (f.eks. Laufer 2005). Dette er baggrunden for aktiviteter, der er eksplicit rettet mod ordforråds træning. Eleverne har arbejdet med et ordforråd, der primært har haft fokus på ord og nyttige leksikalske fraser inden for det udvalgte emne blandt andet ved brug af ordkort, såkaldte *flashcards*. Ordkort er små vendekort med et ord på målsproget på den ene side og en oversættelse til modersmålet på den anden side. Eleverne arbejder i par og præsenterer på skift ordene på kortene for hinanden, indtil de begge har lært sig alle ordene. Herved træner eleverne ordene både receptivt og produktivt samt øver den franske udtale. Udover ordkort som eksplicit tilgang til ordforrådstilegnelse har eleverne også arbejdet med øvelser, hvor de enten har skullet kategorisere eller liste franske ord i egne interaktive *mindmaps*.

Fluency

For at konsolidere og automatisere både kendte og nytillærte ord har eleverne arbejdet med opgaver, som træner deres fluency på fransk. Her har de fortrinsvis arbejdet med en såkaldt 3/2/1-tilegnelsesteknik (Nation 2011), hvor de på tid taler på målsproget om f.eks. hver

deres billede i relation til lektionens tekst. 3/2/1-teknikken udmønter sig i, at eleverne i par hver taler i tre minutter. Herefter roterer eleverne til en ny makker, og hver elev giver den samme information til deres nye makker men nu kun i to minutter efterfulgt af endnu en rotation, hvor eleverne skiftes til at fortælle men nu kun i ét minut. Ved netop at fortælle det samme flere gange under et stadig større tidspres får eleverne trænet deres fluency på målsproget. Samtidig kræver en taletid på op til tre minutter, at eleverne udfordres til at sige så meget, de kan, og presses til at lede efter ord i deres ordforråd, som de måske ikke sædvanligvis anvender, hvilket kan føre til, at et receptivt ordforråd aktiveres og bliver produktivt. Denne øvelse stiller således krav til eleverne om at præstere et såkaldt *pushed output*. Det er ifølge Swain (Swain & Lapkin 1995) typisk i en presset sprogproduktion, hvor sprogeleverne prøver at sige noget, der ligger over deres niveau, at de bliver opmærksomme på deres sproglige mangler. Denne opmærksomhed presser eleverne til at ændre i deres output på fremmedsproget, og det er ifølge Swain især i denne pressede proces, at sprogtilegnelse finder sted.

Kommunikationsstrategier

For at styrke eleverne i at fastholde deres aktive rolle i samtalen, så de ikke går i stå eller måske helt undlader at deltage, har undervisningen endvidere sigtet mod, at eleverne træner forskellige kommunikationsstrategier såsom parafrase og lånestrategier. Parafrase indebærer f.eks., at eleverne anvender synonymer eller over- og underbegreber for at udtrykke det ord, de mangler i deres ordforråd, eller de kan helt omskrive deres udsagn. Lånestrategier indebærer, at eleverne låner ord fra et andet fremmedsprog eller eget modersmål og måske forsøger at tillempe dem til målsproget. De kan f.eks. også bede om hjælp ved at spørge om ordet på dansk (Liskin-Gasparro 1996). Disse strategier er nyttige redskaber til at understøtte elevernes læring og brug af fremmedsproget, men det kræver samtidig, at eleverne har mod på at presse deres sprog og på at arbejde kreativt med sproget.

Undersøgelsesresultater og implikationer for undervisningen

Undersøgelsesresultaterne viser, at eleverne vurderer en sprogligt fokuseret tilgang med anvendelse af ordkort som den aktivitet, der giver størst oplevet læringsudbytte i forhold til at lære nye ord på fransk. Flere af eleverne begrundede dette med, at ordkortene bliver gentaget, indtil de kan huske alle ordene, men øvelsen opleves også

som sjov og lærerig. En elev uddyber, at det at se ordene på skrift og få oversættelsen præsenteret umiddelbart efter hjælper hende til at huske ordene bedre. En anden elev fremhæver, at billeder fra ordkortene understøtter hans læring. Observationerne bekræfter, at ordkort virker som en lettilgængelig måde for eleverne at lære nye ord, og data viser, at eleverne får anvendt ordene fra ordkortene i efterfølgende samtaleøvelser. Hermed bekræfter resultaterne Laufers (2005) forskning, der viser, at aktiviteter, hvor der er specifik og eksplicit fokus på ordene, hjælper eleverne med at huske dem – både receptivt men især også produktivt.

Undersøgelsesresultaterne peger også på, at eleverne oplever outputfokuserede øvelser som meget lærerige i forhold til at tilegne sig nye ord på fransk. Flere elever indikerer, at netop det produktive element, der ligger i selv at konstruere udsagn, altså det at finde og bøjge ord og selv sætte dem sammen til et udsagn, der giver mening, styrker deres ordforråd, især når de bliver stillet over for krav om at anvende udvalgte ord og vendinger på målsproget, altså et *pushed output*. Her giver eleverne udtryk for, at de bliver udfordret i deres sprogbrug og presses ud af deres *comfort zone*, hvor de ellers er tilbøjelige til at anvende de samme og mere simple ord og sætningskonstruktioner.

Modsat opleves den inputfokuserede tilgang, herunder læsning, som den mindst udbytterige i forhold til at lære nye ord på fransk. Flere elever begrundede dette med, at de primært fokuserer på at forstå teksten som helhed, og at dette sker på bekostning af ordforrådstilegnelse, idet de angiver, at de ofte springer de ord over, de ikke helt forstår, og i stedet gætter sig frem til en helhedsforståelse. Dette stemmer overens med Svensson og Henriksens forskning (2006), der peger på, at eleverne ofte ignorerer betydningen af ukendte ord, når de læser fremmedsprogede tekster. Det tyder således på, at eleverne anvender en top-down-tilgang fremfor en bottom-up-tilgang, når de læser, hvilket er en væsentlig faktor for en underviser at holde sig for øje i forbindelse med ordforrådslæring og tekstlæsning.

I forhold til at tale fransk giver eleverne udtryk for, at deres samtalefærdigheder øges gennem de interaktive aktiviteter, hvor alle deltagere får talt fransk, men især det at skulle tale på tid under 3/2/1-tilegnelsesteknikken i samspil med kravet om at anvende bestemte ord fremhæver de som meget givende. Flere elever fortæller således, at de er blevet bedre til at tale fransk, og at deres tale er blevet mere flydende. Dette understøttes af observationerne, idet der ses en betydelig fremgang i elevernes fluency samt et mere nuanceret ordforråd. Kravet om *pushed output* synes således at understøtte elevernes sproglæring.

Med hensyn til kommunikationsstrategier oplever eleverne generelt, at disse er svære at anvende. Når der er et ord, de ikke kender på fransk, foretrækker de i overvejende grad at anvende lånestrategier, hvor de typisk låner ord fra enten engelsk eller eget modersmål, som de »forfransker«. Parafrase – eller omskrivning – som kommunikationsstrategi oplever de som svær, og de giver udtryk for, at de mangler ordene på fransk til at omskrive. Kommunikationsstrategier kan derfor med fordel introduceres for eleverne tidligt i et undervisningsforløb, så de får tid til at inkorporere strategierne i deres sprogpraksis til gavn for udviklingen af deres intersprog.

Sidst men ikke mindst giver flere elever udtryk for, at udtalen af de franske ord volder dem problemer og hæmmer dem i at tale fransk. Dette er således en tydelig indikation af, at en undervisning, der sigter på at øge elevernes udtale og prosodi, med fordel kan inkluderes.

Således lægger dette studie op til, at der i fremmedsprogsundervisningen arbejdes systematisk med ordforrådstilegnelse og udvikling af elevernes mundtlige færdigheder på fransk. En sådan undervisning kan derfor indeholde en eksplicit tilgang til ordforrådstilegnelse samt output- og fluencyøvelser, der ligger en smule over elevernes niveau, altså et *pushed output*. Endvidere vil tekstlæsning via en bottom-up-tilgang medvirke til at øge tilegnelsen af nye ord. Kommunikationsstrategier kan præsenteres tidligt for eleverne og inddrages i undervisningens aktiviteter så ofte som muligt, således at eleverne kan indarbejde dem i deres sprogpraksis. Endvidere indbyder studiet til en undervisning, der baserer sig på par- og gruppearbejde samt interaktive øvelser, da dette fremmer elevernes sproglige produktion gennem aktiv deltagelse og sparring.

Litteratur

- Baujault Borresen, F. & Rosenkvist, J. (2010). *Vocabulaire et communication*. København: Alinea.
- Bjerre, M. & Ladegaard, U. (2013). *Veje til nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse*. Forfatterne og Dansk Lærereforeningens Forlag.
- Laufer, B. (2005). »Focus on form in second language vocabulary learning«. *EUROSLA Yearbook*, 5, 1, 223-250.
- Liskin-Gasparro, J. E. (1996). »Circumlocution, communication strategies, and the ACTFL proficiency guidelines: An analysis of student discourse«. *Foreign Language Annuals*, 29 (3), 327-329.
- Lund, K. (1996). »Kommunikativ kompetence – hvor står vi?«. *Sprogforum*, 4, 7-19.

- Lund, K. (2015a). »Fokus på sprog«.
I Byram, M., Søndergaard Gregersen, A., Henriksen, B., Holmen, A., Lund, K., Olsen M. & Stenius Stæhr, L. (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (2. udgave) (87-127). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2015b). »Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen«. I Byram, M., Søndergaard Gregersen, A., Henriksen, B., Holmen, A., Lund, K., Olsen M. & Stenius Stæhr, L. (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (2. udgave) (129-167). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nation, I.S.P. (2011). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svendsen Pedersen, M. (2001). »Task Force – Et bud på kommunikativ sprogundervisning«. *Sprogforum*, 20, 7-19.
- Svensson, H.L. & Henriksen, B. (2006). »Hvad sker der egentlig, når eleverne bruger leksikalske gættestrategier?« *Anglofiles*, februar 2006, 24-31.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). »Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning«. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Vandergrift, L. (2004). »Listening to learn or learning to listen«. *Applied Linguistics*, 24, 3-25.

Godt Nyt 64 – Arrangerede sprog- og kulturmøder

Udvalgte nyere bøger til Sprogforum, temanummer 64, fra udgivel-
sesårene 2002 til 2016 på AU Library, Campus Emdrup (DPB).

- Akin, F. & Glargaard, J. (2006). *Gegen die Wand. Film og tekster til temaerne kulturmøder og integration*. København: Gyldendal.
- Alcón Soler, E. & Safont Jordà, M. P. (2008). *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer.
- Bjarnø Vibeke, Aarsæther, N. & Nergård, M. E. (2013). *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. & Wagner, M. (2016/2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Hu, A. & Risager, K. (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation: Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr.
- Caspari, D. & Küster, L. (2010). *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt, M.: Lang.
- Chapelle, C. (2016). *Teaching culture in introductory foreign language textbooks*. London: Palgrave Macmillan.
- Dayeli-Bohne, H. (2004). *Literatur im interkulturellen Sprachunterricht*. Berlin: Dayeli.
- Dalmas, M., Foschi Albert, M., Hepp, M. & Neuland, E. (2015). *Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung. Pisaner Fachtagung 2014 zu interkulturellen Perspektiven der internationalen Germanistik*. München: Iudicium.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2015). *Danskuddannelserne til voksne udlændinge: Sprogcentrenes arbejde med at kvalificere kursisterne til beskæftigelse, uddannelse og medborgerskab*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Degn, I. (red.). (2003). *Frankofoni. Sprog, historie, litteratur og kultur*. Aalborg: Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier, Aalborg Universitet.
- Dervin, F. & Risager, K. (2015). *Researching identity and interculturality*. New York: Routledge.
- Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (2006). *Intercultural communication and education. Finnish perspectives*. Bern: P. Lang.
- Eisenmann, M., Hempel, M., Ludwig, C. & Rüschoff, B. (2013). *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht. Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Engebretsen, M. (2015). *Det tredje språket. Multimodale studier av interkulturell kommunikasjon i kunst, skole og samfunnsliv*. Kristiansand: Portal.
- Gagnestam, E. (2003). *Kultur i språkundervisning. Med fokus på engelska*. Karlstad: Karlstads Universitet (Institutionen för Utbildningsvetenskap, Avdelningen för Pedagogik).
- Galal, L. P., Haberland, H. & Schulte, K. et al. (red.). (2007). *Kulturer mødes. Festskrift for Karen Risager*. Roskilde: Institut for Kultur og Identitet, RUC.
- Guth, S. & Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0. Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Bern: Peter Lang.

- Hellinger, M. & Pauwels, A. (2007). *Handbook of language and communication. Diversity and change*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hobel, P. (red.). (2015). *Interkulturel pædagogik. Kulturmøder i teori og praksis*. København: U Press.
- Hornberger, N.H. (2012). *Educational linguistics. Critical concepts in linguistics*. London: Routledge.
- Kindenberg, B. (2016). *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber.
- Kirkebæk, M.J., Du, X. & Aarup Jensen, A. (2013). *Teaching and learning culture. Negotiating the context*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kledal, A. & Laursen, B.L. (2007). *Somos latinos in the U.S.* Århus: Systime.
- Laakso, J., Sarhimaa, A., Spiliopoulou Åkermark, A. & Toivanen, R. (2016). *Towards openly multilingual policies and practices. Assessing minority language maintenance across Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
- Levisen, C. (2012). *Cultural semantics and social cognition. A case study on the Danish universe of meaning*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester: Wiley Blackwell.
- May, S. & Hornberger, N.H. (2008). *Language policy and political issues in education*. (2. ed.). New York: Springer.
- Meissner, F. & Krämer, U. (2011). *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kallmeyer / Klett.
- Nauwerck, P. & Oomen-Welke, I. (2009). *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*. Freiburg, Br.: Fillibach.
- O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence*. Berlin: Langenscheidt.
- Oebel, G. & Kurume-Daigaku (2009). *LdL – lernen durch lehren goes global. Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen*. (Erweiterter Tagungsband der 2. DaF-Werkstatt Westjapan vom 27. bis 29. Oktober 2006 an der Universität Kurume, Mii Campus). Hamburg: Kova.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Citizenship and language learning. International perspectives*. (British Council). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Ovando, C.J., Collier, V.P. & Combs, M.C. (2003). *Bilingual and ESL classrooms. Teaching in multicultural contexts* (3. ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Palmer, G.B. & Sharifian, F. (2007). *Applied cultural linguistics. Implications for second language learning and intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pearson-Evans, A. & Leahy, A. (2007). *Intercultural spaces. Language, culture, identity*. New York: Peter Lang.
- Purnomowulan, N.R. (2013). *Deutsche Bilderbücher der Gegenwart im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indonesien. Eine Studie zur Anwendung von Bilderbüchern im Landeskundeunterricht für Studienanfänger*. Frankfurt am Main: Lang.
- Riis, A.H. (2006). *Kulturmødets hermeneutik. En filosofisk analyse af kulturmødets forudsætninger*. Højbjerg: Univers.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schlickau, S. (2009). *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung. Pragmatik, Didaktik, interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt, M.: Lang.
- Svarstad, L.K. (2016). *Teaching interculturality. Developing and engaging in pluralistic discourses in English language teaching*. (A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of doctor of philosophy). Copenhagen: Department of Educational Theory and Curriculum Studies, Aarhus University.

Søndergård Kristensen, K. (2009). *Med kosmopolitten som retningsangiver. Ansættelser til en interkulturel sprogpædagogik – belyst gennem analyser af barrierer og muligheder for at inddrage tosprogede elevers samlede sproglige ressourcer i undervisningen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Tinor-Centi, E. (red.). (2010). *Kultur-mødet. Antologi. Definitionernes slagmark*. København: Folkehøjskolernes For-ening i Danmark.

Wilden, E. (2008). *Selbst- und Fremd-wahrnehmung in der interkulturellen Onlinekommunikation: Das Modell der ABCs of cultural understanding and communication online'. Eine qualitative Studie*. Frankfurt am Main: P. Lang.

Udvalgte e-bøger og netdokumenter

(E-bøger er tilgængelige for oprettede lånere og kræver log-in på library.au.dk)

Erdem, A. (2009). *Brug for alle. Undervisningsmateriale for sprogcentre til brug ved rollemodelbesøg*. (Kampagne: Brug for Alle Unge). København: Brug for Alle Unge. (Online PDF).

Jin, L. & Cortazzi, M. (2012). *Researching intercultural learning. Investigations in language and education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan. (E-bog).

Se flere bøger og e-bøger fra Sprogpædagogisk Informationscenters sprogsamling på AU Library, Campus Emdrup (DPB):

library.au.dk/sprogpaed-center/

Andet Godt Nyt 64

Udvalgte nye bøger på AU Library, Campus Emdrup (DPB).

- Bitchener, J. & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fonseca-Mora, M. C. & Gant, M. (2016). *Melodies, rhythm and cognition in foreign language learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Grünewald, A., Roviró, B. & Muñoz, S. B. (2015). *Spanischunterricht weiterentwickeln, Perspektiven eröffnen*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Gürel, A. (2016). *Second language acquisition of Turkish*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hornberger, N.H. & Ruiz, R. (2016). *Honoring Richard Ruiz and his work on language planning and bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kidd, J.A. (2016). *Face and enactment of identities in the L2 classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Koreik, U., Uzunta, A. & Hatipolu, S. (2014). *Fremd- und Fachsprachenunterricht. Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge*. Baltmannsweiler: SVH, Schneider Verlag Hohengehren.
- Krechel, H. (2015). *Französisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Krogh, E., Sonne Jakobsen, K. & Spanget Christensen, T. (red.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. (Projekt: Faglighed og Skriftlighed). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Laudenberg, B. (2016). *Inter-, Trans- und Synkulturalität deutschsprachiger Migrationsliteratur und ihre Didaktik*. München: Iudicium.
- Loewen, S. & Plonsky, L. (2016). *An A-Z of applied linguistics research methods*. New York: Palgrave Macmillan.
- Meara, P.M. & Miralpeix, I. (2016). *Tools for researching vocabulary*. Bristol: Multilingual Matters.
- Reich, H. H. & Krumm, H. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Snape, N. & Kupisch, T. (2017). *Second language acquisition. Second language systems*. London: Macmillan Education.
- Starr, R. L. (2016). *Sociolinguistic variation and acquisition in two-way language immersion. Negotiating the standard*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in teaching and learning. From theory and research to practice*. London: Palgrave Macmillan/Springer Nature.
- Sürig, I., Simsek, Y., Schroeder, C. & Boness, A. (2016). *Literacy acquisition in school in the context of migration and multilingualism. A binational survey*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Søndergaard Gregersen, A. & Byram, M. S. (red.). (2015). *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis* (2. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Søndergaard Gregersen, A. (2017). *Tidlig sprogstart i skolen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Tsang, W.L. (2016). *Crosslinguistic influence in multilinguals. An examination of Chinese-English-French speakers*. Bristol: Multilingual Matters.

library.au.dk/sprogpaed-center/

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 65 Litteracitet – oktober 2017
66 Arbejdsmarkedsrettet andetsprog – maj 2018
67 Innovation og kreativitet – oktober 2018
Bemærk: ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

- 1994/95**
1 Kulturforståelse (udsolgt)
2 Didaktiske tilløb (udsolgt)
3 Et ord er et ord (udsolgt)
- 1996**
4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)
5 Mellem bog og internet (udsolgt)
6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)
- 1997**
7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)
8 Projektarbejde (få eksemplarer)
9 Dansk som andetsprog (udsolgt)
- 1998**
10 Sprogilegnelse (udsolgt)
11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)
12 Sprog og fag
- 1999**
13 Internationalisering
14 Mundtlighed (udsolgt)
15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)
- 2000**
16 Sprog på skrift (udsolgt)
17 Brobygning i sprogfagene
18 Interkulturel kompetence (udsolgt)
- 2001**
19 Det mangesprogede Danmark
20 Task (udsolgt)
21 Litteratur og film
- 2002**
22 Lytteforståelse (udsolgt)
23 Evaluering
24 Sprog for begyndere
- 2003**
25 Læringsrum
26 Udtale
27 Kompetencer i gymnasiet
28 Æstetik og it
- 2004**
29 Nordens sprog i Norden
30 Sproglig opmærksomhed
31 Den fælles europæiske referenceramme
32 Julen 2004 – Vinduer mod verden
- 2005**
33 H. C. Andersen
34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis
35 Undervisningsmaterialer- og indhold
2006
36 Sociolingvistik (udsolgt)
37 Almen sprogforståelse
38 E-læring og m-læring
- 2007**
39 Åbne sider
40 Børnelitteratur i sprogundervisningen
41 Sprog, kultur og medborgerskab
- 2008**
42 Profession sproglærer
43 Førstesproget som ressource
44 I tale og skrift
- 2009**
45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009
46 Sprog på universitetet
47 Sproghistorie og sprogtypologi
- 2010**
48 Curriculum
49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre
- 2011**
51 Første-, andet- og tredjesprog
52 Test!
53 Cooperative Learning
- 2012**
54 It NU
55 Verdensborger
- 2013**
56 Indholdsbareret sprogundervisning
57 Subjektivitet og flersprogethed
- 2014**
58 Begyndersprog
59 Læremidler uden grænser
- 2015**
60 Kritisk sprog- og kulturpædagogik
61 Læringsmål
- 2016**
62 Sprog, kultur og viden
63 Genrepædagogik

Tidsskriftet Sprogforum udgives af DPU, Aarhus Universitet, og Aarhus Universitetsforlag.

Der er givet økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.