

Udvikling og evaluering af interkulturelle kompetencer i engelsk

Professionsbachelorprojekt – 8. semester, foråret 2023

Studerende: Patrik Reinbach Nygaard

Vejleder: Lisa Rygaard Frost Kristensen

Bivejleder: Per Munch

Uddannelsessted: UCN Aalborg – Læreruddannelsen

Afleveringsdato: 1. maj 2023

Antal anslag: 64.314 svarende til 24,74 normalsider

Bilagsantal: 5. Antal sider: 10 sider

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	1
2.0 Problemformulering	2
3.0 Læsevejledning	2
4.0 Metodiske og empiriske overvejelser	3
4.1 Præsentation af empiri.....	3
4.2 Undersøgellesdesign	3
4.3 Videnskabelig metode	4
4.4 Spørgeskema	5
4.4.1 Argumentation for valg af metode.....	5
4.4.2 Kritik af spørgeskema som metode	5
4.5 Interview.....	6
4.5.1 Argumentation for valg af metode.....	6
4.5.2 Kritik af interview som metode	7
4.6 Deltagerobservation	7
4.6.1 Argumentation for valg af metode.....	7
4.6.2 Kritik af deltagerobservation som metode.....	8
5.0 Teori og analyse	8
5.1 Tema 1: Undervisning med fokus på elevernes interkulturelle kompetencer	8
5.1.1 Hvor står vi henne i undervisningen?	8
5.1.2 Planlægning og gennemførelse.....	13
5.2 Tema 2: Evalueringsudfordringen.....	17
5.2.1 Et lærerperspektiv på evaluering	17
5.2.2 Portfolioen som evalueringsredskab.....	18
5.3 Tema 3: Diskussion af mulige udviklingsperspektiver	22
5.3.1 Det transnationale samarbejde gennem kulturmødet.....	22
5.3.2 Tilføjelser til cyklusmodellen	23
6.0 Konklusion.....	25
Litteraturliste.....	27
Bilag 1: Uddrag af spørgeskema.....	31
Bilag 2: Transskription af lærerinterview - et uddrag.....	33
Bilag 3: Transskription af elevinterview - et uddrag	34
Bilag 4: Uddrag af aktiviteter fra forløbet <i>Refugees</i>	36
Bilag 5: Eksempler på elevbesvarelser: Portfolio	39

1.0 Indledning

Gennem min tid som lærerstuderende med engelsk som linjefag har jeg ofte arbejdet med den interkulturelle del af engelskundervisningen. Som lærer er det essentielt, at vi forholder os til den globaliserede verden, der er fyldt med kulturmøder, som eleverne skal lære at navigere i. I fagets formål står der beskrevet, at engelskundervisningen skal: “[...] udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv. [...]” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Det er derfor ikke tilstrækkeligt at præsentere eleverne for generel og overordnet undervisning om et bestemt land. Karen Risager og Lone Svarstad, der begge forsker inden for bl.a. kulturpædagogik, beskriver en sådan tilgang som en mononational tilgang, hvilket ikke er at stræbe efter (Risager & Svarstad, 2020, s. 99). Vi skal som lærere bidrage til, at vores elever udvikler kompetencer som empati, forståelse og nysgerrighed for andre menneskers kulturer og samtidig undgå fordomme, stereotyper, eurocentrisme og xenofobi. Dette i sidste ende for at bidrage til, at vores elever opnår de bedste forudsætninger for at blive gode medborgere i et globalt samfund nu og i fremtiden.

Jeg har gennem mine praktikker og engelskundervisningen på læreruddannelsen tit undret mig over, hvordan man kan evaluere og udvikle elevers interkulturelle kompetencer. Når jeg tænker på den virkelige verden ude på skolerne, så mangler jeg teoretisk og praktisk viden om, hvordan jeg som kommende engelsklærer bør tilrettelægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning med fokus på at fremme den interkulturelle læring. Hvordan ved jeg, om undervisningen har skubbet til elevernes empati, og er det overhovedet muligt at evaluere direkte på elevernes interkulturelle kompetencer? Engelskfaget bygger på den kommunikative tilgang, hvor det handler om at besidde kommunikative kompetencer. Kommunikativ kompetence består af fem vigtige elementer: lingvistisk, pragmatisk, strategisk, diskursiv og interkulturel kompetence (Andersen et al., 2015, s. 15). Risager & Svarstad har udarbejdet en kulturdidaktisk cyklusmodel for interkulturel læring, der kan anvendes i planlægningen af sprogundervisningen. Deres forskning mangler dog et eksplicit fokus på evalueringsdelen og dermed konkrete bud på, hvordan en evaluering kan foregå med henblik på at udvikle undervisningen. Dette projekt tager derfor sit empiriske afsæt i de interkulturelle kompetencer, og jeg ønsker at undersøge, om der findes værktøjer, vi som lærere kan implementere i modellen, der foregriber evaluering. Det leder mig frem til nedenstående problemformulering.

2.0 Problemformulering

Hvordan kan jeg som lærer konkretisere evalueringsfasen i et kulturdidaktisk perspektiv med henblik på at udvikle elevers interkulturelle kompetencer i engelskfaget i folkeskolen?

3.0 Læsevejledning

Projektets udgangspunkt har været at undersøge, hvordan man kan søsætte konkrete aktiviteter i evalueringsfasen, når man skal gennemføre undervisning, der sigter mod at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer. Projektets bærende elementer bliver empirien, der relaterer sig til et gennemført undervisningsforløb i engelsk med en 8. klasse. Projektet er opbygget efter det kontinentale projektsyn, hvor teorien løbende inddrages til at analysere og diskutere de empiriske fund, og disse afsnit vil derfor være organiseret i temaer (Pjengaard, 2019, s. 67).

Projektets første del består af de metodiske og empiriske overvejelser med tilhørende begrundelser, som jeg løbende forholder mig kritisk til. Undersøgelsesfeltet består af semistrukturerede interviews med en lærer og tre elever, et spørgeskema samt observation af egen undervisning og dertilhørende elevproduktioner. Jeg er her bevidst om, at mine fund baserer sig på en enkelt klasse, hvorfor de empiriske fund ikke kan generaliseres. Målet var at undersøge og inspirere til udvikling af undervisning for min egen og andres engelskundervisning.

I projektets anden del findes den tematiske opbygning. Det første tema indeholder en analyse og diskussion af, hvordan man kan undervise med fokus på interkulturelle kompetencer.

Denne praksisanalyse vil udfolde undervisningsforløbet samt lærer- og elevperspektiverne.

Undervisningsforløbet er inspireret af Risager & Svarstads cyklusmodel for interkulturel læring, hvorfor denne står som det teoretiske fundament i det første tema. Hertil kobles Europarådets definitioner af interkulturel kompetence som begreb, hvor også Michael Byrams fem delkompetencer bliver anvendt. Desuden inddrages Iben Jensens forskning i kulturforståelse. Jeg vurderer i den forbindelse, at deres perspektiver på fænomenet kultur både har visse ligheder og forskelle, der kan komplementere hinanden.

Det andet tema udfolder evalueringsudfordringen, hvor jeg gennem empirien har forsøgt at afprøve konkrete tiltag. Jeg har søgt teoretisk inspiration hos Byram, hvor også evalueringens fire samlede delelementer jf. Anette Gregersen inddrages. Her vil jeg analysere og diskutere

de fund, som de afprøvede aktiviteter gav kombineret med elevernes udtalelser fra gruppeinterviewet. I tredje tema udfolder jeg mulige udviklingsperspektiver. Disse bliver præsenteret som bud på en udvidelse af den kulturdidaktiske cyklusmodel. Slutteligt sammenfattes projektets fund i konklusionen.

4.0 Metodiske og empiriske overvejelser

Dette afsnit indeholder projektets empiriske, metodiske og videnskabsteoretiske tilgange, hvortil jeg vil forklare og begrunde mine valg og fravalg. Først indledes afsnittet med en kort præsentation af projektets empiri.

4.1 Præsentation af empiri

Den indsamlede empiri består af en spørgeskemaundersøgelse, et gennemført undervisningsforløb i engelsk i en 8. klasse samt interviews med en lærer og tre elever. Spørgeskemaet er af egen konstruktion og gennemført med alle eleverne fra den pågældende klasse. Der blev indsamlet 22 besvarelser. Derefter har jeg inddraget aktiviteter og elevprodukter fra et gennemført undervisningsforløb, der hedder "Refugees". I forløbet skulle eleverne først arbejde med et foto af syriske bådflygtninge. Herefter skulle de se et videoklip med en pige fra DR Congo, der er immigreret til USA. I klippet bliver pigen interviewet af amerikanske skolebørn. Dernæst skulle de forsøge at relatere pigens liv til deres eget ved at interviewe hinanden på samme måde. Efterfølgende skulle de arbejde med "Zenobia" - en graphic novel om en syrisk pige, der flygter fra krig. Her fik eleverne udleveret værket uden tekst, hvor de skulle forsøge at udfylde taleboblere ud fra pigens tanker og oplevelser. Slutteligt skulle eleverne arbejde med en portfolio, der var tiltænkt som et evalueringsværktøj (bilag 4). På baggrund af undervisningsforløbet og besvarelserne i spørgeskemaundersøgelsen har jeg udformet et semistruktureret fokusgruppeinterview med tre elever fra denne 8. klasse samt et interview med deres engelsklærer. Alle involverede er anonymiseret med fiktive navne.

4.2 Undersøgelsesdesign

I dette projekt er mixed methods valgt som undersøgelsesdesign. Mixed methods gør det muligt at indfange empiriske resultater ved hjælp af mere end én metode (Frederiksen, 2020, s. 257). Projektets empiri er hovedsageligt kvalitativt gennem deltagerobservation og interviews, men indeholder også kvantitativ metode i form af et spørgeskema. Under mixed methods findes der en række forskellige formål, hvor jeg har vurderet, at min undersøgelse skal

underbygges af argumenterne inden for *komplementaritet* (Frederiksen, 2020, s. 261). Dette søger at uddybe, kvalificere og præcisere resultaterne fra én metode ved hjælp af resultaterne fra en anden (Engsig, 2017, s. 170). Dette kommer til udtryk, når jeg vælger at bruge elevernes svar fra spørgeskemaundersøgelsen til at udforme dele af mine interviewspørgsmål til de udvalgte elever. Det er derfor relevant at undersøge fænomenet fra forskellige vinkler (Engsig, 2017, s. 169).

4.3 Videnskabelig metode

Projektets formål er at undersøge, hvordan man kan udvikle elevers interkulturelle kompetencer i engelskfaget med fokus på at konkretisere evalueringsfasen. Dette gøres ved at undersøge elevers og lærerens svar, der giver et indblik i deres erfaringer og forståelser af fænomenet kultur og interkulturelle kompetencer. Desuden har jeg afprøvet undervisningsmateriale, som indvirker på subjekternes erfaringer. Dette gør, at der ikke kan stilles en endegyldig konklusion, der kan tjene som et objektivi svar. Det er derfor relevant at anvende en hermeneutisk fænomenologisk tilgang for at kvalificere projektets fund, hvor fænomenet interkulturel kompetence analyseres og fortolkes ud fra elevernes og lærerens perspektiver, hvor teori og forskning på området kan bidrage til at analysere og udvikle nye fortolkninger. Fænomenologien som videnskabsteoretisk retning retter sig mod objektet. Det er en tilgang, der forsøger at forstå sociale fænomener ud fra subjekternes *egne erfaringer, oplevelser og perspektiver* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Hermeneutikken er en anden tilgang, der dog er fænomenologisk inspireret (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 297). Mens fænomenologien er optaget af, hvordan subjekterne oplever fænomener, beskæftiger hermeneutikken sig med fortolkning af mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Ifølge hermeneutikken er alt, hvad vi gør og siger, en fortolkning. Det er derfor en forudsætning, at vi er bevidste om, at vi har en forforståelse, som vi fortolker ud fra, før vi kan skabe nye forståelser. Jeg er i denne undersøgelse bevidst om, at jeg både agerer som forsker, men samtidig også som lærer. Dette medfører, at den viden, som frembringes i en empirisk undersøgelse, aldrig kan være objektiv, men derimod præget af mine egne forforståelser (Schmidt, 2022).

4.4 Spørgeskema

4.4.1 Argumentation for valg af metode

Oftest stræber man efter at have et stort antal respondenter, når der anvendes spørgeskema (Schlütztz, 2016, s. 276). I denne undersøgelse var hensigten dog at kvalificere mit fokusgruppinterview med udvalgte elever ved at bruge klassens elever som respondenter og anvende deres svar i begyndelsen af undervisningsforløbet til at udforme mine interviewspørgsmål til senere i forløbet. Spørgeskemaet består af både åbne og lukkede svarkategorier. Jeg er opmærksom på, at der i spørgsmål med åbne svarkategorier potentielt kan opstå målefejl, der kan påvirke reliabiliteten i negativ retning (Reimer & Sortkær, 2017, s. 145). Det er derfor essentielt at være bevidst om, at spørgsmålene bør være enkle at forstå, neutrale i sin formulering og kun ønsker svar på én ting ad gangen (EVA, 2017). Desuden bør alle respondenter få indblik i formålet, samt at besvarelsenerne er anonyme, hvilket kan ses i introduktionen (bilag 1). Dette kan potentielt øge reliabiliteten, da eleverne bliver bevidste om, at deres lærer eller forældre ikke ser svarene (Reimer & Sortkær, 2017, s. 149-150).

4.4.2 Kritik af spørgeskema som metode

Man kan diskutere spørgeskemaets grad af validitet og reliabilitet. Jeg er desuden bevidst om, at min undersøgelse ikke søger at være repræsentativ.

Validitet bruges til at beskrive, i hvor høj grad målingen undersøger det, man ønsker at få svar på (Reimer & Sortkær, 2017, s. 144). Projektets problemformulering retter sig mod, hvordan læreren kan udvikle og evaluere interkulturel undervisning, og spørgeskemaet er udelukkende henvendt til elever. På den måde kan man argumentere for, at validiteten er lav, da denne måling har en anden hensigt end projektets. Jeg vurderer dog, at det er relevant at inddrage elevernes perspektiv i opgaven, da besvarelsenerne bruges som inspiration til det efterfølgende interview, hvor jeg forsøger at evaluere udbyttet af den afprøvede undervisning. Spørgeskemaets reliabilitet handler om pålideligheden og benyttes til at vurdere i hvor høj grad en måling er påvirket af, om respondenterne opfatter spørgsmålet forskelligt, og der som konsekvens heraf opstår målefejl. Derudover kan omgivelserne og omstændighederne påvirke respondenternes besvarelsener (Reimer & Sortkær, 2017, s. 145). Eleverne modtog spørgeskemaet i begyndelsen af forløbet, hvor jeg selv var til stede. Jeg opfordrede eleverne til at spørge om hjælp, hvis de havde tvivlsspørgsmål. På den måde kan man argumentere for, at reliabiliteten blev styrket. På den anden side var elevernes lærer også til stede under besvarelsenerne, hvilket havde en påvirkning på nogle af respondenternes svar. Her blev de bl.a. mindet

om, at de havde arbejdet med dresscode i USA og Storbritannien til spørgsmålet om “*Hvordan arbejder I med andre kulturer i engelsk?*” (bilag 1). Det medførte dermed en svækkelse af reliabiliteten. De data, som spørgeskemaet giver, kan dog åbne op for en anden fortolkning, når man skal lave interview med udvalgte elever og sammenholde den data, man fik fra elevernes svar i spørgeskemaet.

4.5 Interview

4.5.1 Argumentation for valg af metode

Jeg anvender interview som den kvalitative del af min undersøgelse, da jeg ønsker at få uddybet de data, som spørgeskemaet frembragte. Her har jeg valgt både at lave et semistruktureret interview af klassens lærer samt et semistruktureret fokusgruppeinterview med tre elever fra den pågældende 8. klasse. Et semistruktureret interview fokuserer på subjektets oplevelse af et givent emne, hvilket læner sig op ad den fænomenologiske forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Jeg vurderede, at det var væsentligt at få både lærerens og elevernes perspektiver på de interkulturelle kompetencer i engelskfaget for at kunne analysere og reflektere over mulige svar på problemformuleringen. Kvale argumenterer for, at det er vigtigt at kende så meget som muligt til både det, man vil undersøge og de mennesker, man interviewer (Glasdam, 2016, s. 121). Jeg udvalgte netop denne lærer til interview, da jeg havde samarbejdet med læreren i mit andet praktikforløb. Alle tre elever vurderes til at have forskellige faglige syn på engelsk som fag. Jeg har til formålet udarbejdet en interviewguide, hvor samtalen deles op i forskellige emner. Spørgsmålene fungerer som en rettesnor for, hvor samtalen tages hen. Dog var jeg som interviewer ligeledes åben for, at lærerens og elevernes fortællinger og oplevelser kunne få lov at åbne op for nye veje i samtalen. Elevinterviewet blev udført som et fokusgruppeinterview. Modsat det individuelle interview er gruppeinterviewet tænkt som en diskuterende samtale mellem flere personer (Præstegaard & Nørby, 2016, s. 153). Her kan hver enkelt deltager byde ind med deres erfaringer, synspunkter og meninger. Som interviewer skal man vide, at man har at gøre med en særlig kommunikationsform overfor børn, der kræver styring og klare fastsatte roller. Man skal som interviewer sikre sig, at eventuelle begreber bliver afklaret, så barnet har mulighed for at svare på spørgsmålet (Glasdam, 2016, s. 132). Jeg vurderede dette til at være en relevant metode, da eleverne gennem denne form kunne supplere hinanden og sammen ræsonnere sig frem til svar på mere abstrakte spørgsmål om kultur.

4.5.2 Kritik af interview som metode

Det er væsentligt at nævne, at jeg har interviewet én lærer samt tre elever, der alle hører til i den samme 8. klasse. Det vil derfor ikke være muligt at konkludere noget generaliserende om udviklingen af de interkulturelle kompetencer i engelskfaget i folkeskolen. Det kan derimod give en forståelse og et indblik i, hvordan begreberne kan forstås og opleves i praksis, og hvilke udfordringer der kan være til stede. Disse interviews kan derfor ikke stå alene, men kombineres med det valgte undervisningsforløb og analyseres ud fra den teoretiske ramme. Derudover kan det nævnes, at der gøres brug af et interview af én lærer. Det kunne have været relevant at have inddraget flere forskellige lærere.

Endvidere stiller den semistrukturerede interviewform høje krav til intervieweren, der ifølge Kvale både skal være deltagende, observerende og reflekterende på én gang (Glasdam, 2016, s. 140). Interviewguiden var derfor et arbejdsværktøj til mig selv, så jeg sikrede at jeg nåede omkring det, jeg havde påtænkt at undersøge samtidig med, at respondenternes svar kunne give en mere dynamisk samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185). Dette kan bedst dokumenteres ved, at jeg benyttede mig af specificerende, direkte og sonderende spørgsmål, når jeg ville have uddybet et svar. Hertil kan nævnes, at jeg ligeledes var bevidst om ikke at stille spørgsmål, der drejede sig om "hvorfor", da man risikerer, at den interviewede indirekte bliver bedt om at opfinde en forklaring (Glasdam, 2016, s. 128).

Der kan argumenteres for, at der også er ulemper ved fokusgruppeinterviewet som form. Her kan eleverne vælge at spejle sig i hinanden og overtage hinandens synspunkter. Jeg vurderede, at fordelene ved at skabe en dynamisk dialog til denne undersøgelse opvejede denne ulempe. Det er desuden væsentligt at være bevidst om det asymmetriske magtforhold mellem forsker og subjekt, der viser sig i en interviewsituation - især når det handler om at interviewe børn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 55). Der er derfor risiko for, at eleverne bliver påvirket af situationen og forsøger at give den "korrekte" besvarelse, som de tror, jeg gerne vil høre.

4.6 Deltagerobservation

4.6.1 Argumentation for valg af metode

Det er vigtigt at forholde sig til, hvilken struktur man benytter sig af, når man skal observere samtidig med, at ens formål bør være tydeligt. Eleverne var blevet informeret om formålet forud for undervisningslektionerne. Observationerne blev til ud fra en ustruktureret tilgang med en åben dagsorden i forhold til, hvad jeg noterede ned undervejs i undervisningen (Østergaard, 2017, s. 31). Denne metode er velegnet, når man skal undersøge en pædagogisk

praksis. Når man vælger at koble observation sammen med et spørgeskema og interviews, kan man koble elevernes subjektive oplevelser af undervisningen gennem interviewmetoden sammen med praksis (Østergaard, 2017, s. 31). Ifølge sociologen Reymond L. Gold findes der fire mulige roller, hvor den mest relevante for denne undersøgelse er *deltageren, der observerer* (Østergaard, 2017, s. 32).

4.6.2 Kritik af deltagerobservation som metode

En af udfordringer ved deltagerobservation kan opstå gennem begrebet selektiv perception (Østergaard, 2017, s. 35). Man kan som forsker ikke indsamle data, om alt der foregår i klasserummet, når man på samme tid fungerer som underviser. Derudover skal man være bevidst om, at metoden ikke kan stå alene, hvorfor data skal sammenholdes med data fra interview og spørgeskema. Når man skal vurdere metodens pålidelighed og gyldighed, skal man ligeledes være opmærksom på det relationelle forhold mellem den observerende og de observerede (Østergaard, 2017, s. 36). Som lærer vil jeg kunne påvirke eleverne og deres handlinger i undervisningen ved at hjælpe og besvare tvivlsspørgsmål. Slutteligt er det værd at nævne, at metoden kunne være afprøvet over længere tid, samt inddrage flere klasser for at få forskellige perspektiver på undervisningen.

5.0 Teori og analyse

I følgende afsnit vil projektets empiriske temaer blive udfoldet. Hertil kobles relevante teoretiske perspektiver, som inddrages løbende for at definere og begrunde mine analytiske fortolkninger og diskussioner.

5.1 Tema 1: Undervisning med fokus på elevernes interkulturelle kompetencer

5.1.1 Hvor står vi henne i undervisningen?

Der er mange aspekter i spil, når det kommer til at definere, hvor engelskundervisningen står i arbejdet med udviklingen af elevernes interkulturelle kompetencer i dag. Engelskundervisningen i folkeskolen er delt i tre kompetenceområder: Mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation og kultur og samfund. I læseplanen er der lagt op til, at disse med fordel kan overlappe hinanden i undervisningen, men at der også kan arbejdes målrettet med ét af dem (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). I forbindelse med projektet har jeg fået engelsklæreren Anne til at sætte nogle ord på, hvordan hun forstår begrebet kultur og senere, hvad det kræver at være interkulturelt kompetent: “[...] *hvad de forskellige mennesker har af*

vaner, hvad man har af traditioner, hvilket sprog man taler, hvilke utalte eller tavse forståelser man har inden for en gruppe[...]” (bilag 2).

Kultur er et komplekst begreb, der har mange betydninger selv inden for ellers heterogene grupper af mennesker (Barrett et al., 2014, s. 13). De første antropologer introducerede det beskrivende kulturbegreb som i sin helhed henviser til, at kultur er noget, man har - den former mennesker, og alle medlemmer af den samme kultur deler i grove træk samme vaner, normer og værdier (Jensen, 2007, s. 17-18). Dette kan defineres som et statisk kultursyn. Efterfølgende voksede der sig en mere kritisk tilgang til, at man ikke blot kan beskrive moderne samfund ud fra én sammenhængende definition af en gruppe menneskers kulturer (Jensen, 2007, s. 20).

Det har affødt det komplekse kulturbegreb, der definerer kultur som *noget man gør* (Jensen, 2007, s. 21). Denne definition af kulturbegrebet henviser dermed til Europarådets, hvor et medlem af en hvilken som helst gruppe mennesker kan være en del af flere kulturer på samme tid - hvad end det er nationalitet, etnicitet, arbejdsrelation, seksuel orientering, familie osv. (Barrett et al., 2014, s. 14). Det er det dynamiske, komplekse kultursyn, som undervisningen i engelskfaget i dag er bygget på jf. faghæftet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 6).

Ovenstående udtalelse giver på den ene side en tolkning af, at Anne har det statiske syn, da det for hende handler om, hvilke vaner, sprog etc. man har i en gruppe. På den anden side kan man argumentere for, at et mere dynamisk kultursyn kommer til syne, når dialogen herefter vender sig mod fordomme og stereotyper. Jeg spurgte til, om det er en udfordring at arbejde med især stereotyper i engelskundervisningen:

“Ja, det tænker jeg egentlig. At det nok primært er fordi, at man er præget af det og at børnene er præget af det (stereotyper, red.). [...] at glemme, at kultur godt kan være forskelligt inden for samme nationalitet. Altså selvom, at man befinder sig i det samme land og betegner sig som dansk, så kan kultur jo være på mange forskellige måder. Ikke kun, fordi der findes mange etniciteter, men også fordi der findes forskellige sociale lag” (bilag 2).

Denne udtalelse peger i retning af en forståelse af det dynamiske kultursyn i den forstand, at kultur er noget, vi hele tiden gør, udvikler og forhandler os frem til som en del af det at være

menneske. Det er en tolkning, man kan vælge at danne, når hun lægger vægt på at bruge begreber som *ethnicitet* og *sociale lag*. Til at føre analysen videre, vil jeg fremhæve nedenstående citat fra Anne, der bliver spurgt om, hvad det kræver at være interkulturelt kompetent.

“Åbenhed, rummelighed og forståelse. Ja, altså åbenhed er det jeg vil fremhæve. Man skal ikke være bange for noget ukendt. Den der frygt skal man pakke væk et eller andet sted. Og så tror jeg også, at man skal være rigtig god til at huske, at bare fordi man selv lever på en bestemt måde, så er det ikke nødvendigvis den rigtige måde at leve på” (bilag 2).

Ovenstående citat kan vurderes til at stemme overens med de teoretiske fortolkninger, der kredser om kultur og definitionen af interkulturelle kompetencer. Det vidner derfor om en lærer, der har indsigt i, hvad det kræver at være interkulturel kompetent, og at eleverne i folkeskolen bør få værktøjer med sig gennem undervisningen for at kunne interagere i kulturmøder og sætte sig i andre menneskers sted. Michael Byram, der er en anerkendt forsker i kulturpædagogik, har defineret begrebet interkulturel kompetence. Det er et begreb, der består af fem delkompetencer, der tilsammen udgør interkulturel kommunikativ kompetence. De består af:

- **Holdninger:** nysgerrighed og åbenhed, hvor individet er parat til at forkaste forestillinger om egen og andres kulturer.
- **Viden:** Om sociale gruppers praksisser, processer og interaktion med andre på et personligt og samfundsmæssigt plan.
- **To sæt færdigheder**, opdelt på følgende måde:
 - **Fortolke og relatere:**
Evnens til at fortolke et dokument eller en begivenhed fra en anden kultur og relatere den til egen kultur.
 - **Opdage og interagere:**
Evnens til at tilegne sig ny viden om en kultur og dens praksisformer, og desuden selv bidrage med viden og holdninger gennem kommunikation med andre.
 - **Kritisk kulturel bevidsthed - politisk dannelse:** Evnen til at forholde sig kritisk og vurderende, når det kommer til specifikke kulturelle og samfundsmæssige forhold hos sig selv og andre (Gregersen, 2019, s. 60).

Centrale færdigheder jf. Europarådets definition vil bl.a. omfatte multiperspektivitet, der handler om individets evne til at decentrere sig fra sit eget perspektiv og formå at sætte sig i en andens sted. Ydermere kan nævnes kognitiv fleksibilitet, hvor individet har evnen til både at skifte og tilpasse sin måde at tænke på i forhold til den givne situation. Slutteligt kan nævnes, at individet desuden bør være i stand til at evaluere og reflektere over egen dømmekraft, når det kommer til at evaluere og stille sig kritisk over for egne kulturelle tilknytninger (Barrett et al, 2014, s. 20). Europarådet fremhæver desuden, at viden, holdninger, færdigheder og kritisk kulturel bevidsthed ikke i sig selv er nok - der skal også indgå *handling*. Det er en essentiel del af det at være interkulturel kompetent, at man kan bruge sin viden og færdigheder til at kommunikere og interagere på en respektfuld måde (Barrett et al., 2014, s. 21). I det følgende citat bliver engelsklæreren Anne spurgt ind til, om hun kan give et eksempel på et undervisningsforløb i en hvilken som helst klasse, hvor arbejdet med de interkulturelle kompetencer har været målet:

“Nej, det tror jeg faktisk ikke, at jeg kan. [...] mange af dem vil, med deres opdragelse alene, forhåbentligt være høflige og nysgerrige. Men lige præcis at undervise i det: Det tænker jeg ikke, at vi gør. Og det ved jeg ikke, om vi vil kunne komme i mål med. Jeg ved ikke, hvilket materiale, jeg i så fald skulle række ud efter” (bilag 2).

Det tyder derfor på, at denne lærer ikke arbejder bevidst med at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer. Her kan man argumentere for, at fagets fokus på sprogfærdighederne i høj grad præger Annes måde at undervise på. Årsagerne hertil kan være mange, og følgende udtalelse kan tolkes som, at der fra Annes perspektiv mangler konkret materiale, der kan tjene som inspiration til, når der skal planlægges undervisning med fokus på interkulturelle kompetencer:

“[...] jeg synes tit jeg savner, at når jeg skal dykke ned i og arbejde med andre landes kulturer, så lander jeg tit i de samme emner. Umiddelbart tænker jeg dermed også, at det kommer an på, hvad man som lærer har adgang til af undervisningsmateriale”
“[...] Det bliver mere en bagvedliggende tanke (de interkulturelle kompetencer, red.)”
(bilag 2).

Det kan derfor diskuteres, om der ude i folkeskolen i dag fortsat ses et mere statisk kultursyn med en national tilgang, hvor der bliver sat lighedstegn mellem lande og deres kulturer som

en homogen størrelse. De interkulturelle kompetencer lægger sig mere i baggrunden og er dermed en størrelse, som er svær at vurdere og evaluere, hvorimod elevernes produktive og receptive færdigheder er mere håndgribelige at fokusere på. I spørgeskemaet fik jeg klassens elever til bl.a. at svare på, hvilke lande de kan huske at have arbejdet med i engelskfaget. Her dominerede lande som England (100 %), USA (100 %) og Skotland (95,5%). 13,6 % af eleverne nævnte Belgien (bilag 1). Årsagen hertil var, at klassen på daværende tidspunkt stod over for, at nogle af eleverne kunne søge om at komme til Belgien for at møde en klasse, som de havde haft et længerevarende samarbejde med gennem et Erasmus+ projekt, der er et EU-program for bl.a. uddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023). Det kan argumenteres for, at der ses et eksempel på, hvordan man potentielt kan arbejde ud fra et dynamisk kultursyn ved at deltage i kultur møder. Denne måde at arbejde med kultur møder gennem et sådant projekt må vurderes til at være afstemt med følgende formulering i fagets læseplan:

“Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne får mulighed for at arbejde sammen med andre børn og unge, som også anvender engelsk som lingua franca, og derigennem blive opmærksomme på, at global udveksling af information og brug af digitale medier er en mulighed” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 43)

Lingua franca som begreb anvendes her til at beskrive, at engelsk bliver det sprog, som anvendes i kommunikationen mellem en gruppe af mennesker, der taler forskellige sprog (Risager & Svarstad, 2020, s. 66). Jeg spurgte de interviewede elever om denne måde at arbejde med kultur møder, hvortil følgende blev italesat:

Anders: *“Ja, så fortæller vi hinanden om vores dagligdag, og så snakker de f.eks. om, hvordan dagligdagen er dernede, og så snakker vi om, hvordan det er sammenlignet med os. F.eks. har vi lige skrevet julekort, hvor vi skrev om, hvordan vi fejrer jul og så har de skrevet, hvordan de fejrer jul, og vi gør det jo meget forskelligt.”* (bilag 3)

Dette bliver derfor ét eksempel på, hvordan man i dag i folkeskolen kan sætte eleverne ind i en form for sproglig arena, hvor de får plads til at deltage i spontane kultur møder, der giver mulighed for, at eleverne kan reflektere over deres egne og andres kulturelle tilknytninger.

Byram påpeger, at det er væsentligt, at den enkelte elev udvikler både sproglig og kulturel bevidsthed, og det bør i undervisningen ske gennem kulturelle oplevelser og autentiske sprog- og kulturmøder (Gregersen, 2019, s. 60).

5.1.2 Planlægning og gennemførelse

Der skelnes mellem de samfundsfaglige og pædagogiske dimensioner, når det drejer sig om begrebet verdensborger (Risager & Svarstad, 2020, s. 20). Jeg vil lægge vægt på de pædagogiske dimensioner. Her er der fokus på den enkelte elevs dannelsesrejse, hvor intentionen er, at eleverne får mulighed for at udvikle sig til at blive vidende og engagerede verdensborgere gennem interkulturel læring (Risager & Svarstad, 2020, s. 21). Denne udvikling kan ske i sprogfagene, hvor de bl.a. kan udvikle deres kritiske kulturelle bevidsthed gennem at være engagerede, nysgerrige og åbne for andres måder at leve på. Dette kan skærpes ved at arbejde med at blive bevidst om egne stereotyper og fordomme (Risager & Svarstad, 2020, s. 22). Mens Byrams fem delkompetencer bygger på et socialpsykologisk syn på læring, er Risager & Svarstads forskning en videreudvikling af Byrams model (Gregersen, 2019, s. 79). Byrams model er inden for de seneste år blevet kritiseret for at være baseret på et sammenlignende, nationalt kultursyn, hvor kulturforståelsen og målsproget flettes sammen til at være fokuseret på de enkelte nationer. Risager & Svarstad argumenterer for, at deres forskning om interkulturel læring bygger på et transnationalt perspektiv, hvor man i stedet retter fokus på sociale grupper frem for grupper af nationer (Kabel & Risager, 2019, s. 39). I nyere forskning korriigerer Byram sin egen forskning ved at fremhæve, at hans definition lige så vel kan være gældende for forskellige grupper - eksempelvis etniske minoriteter (Byram, 2021, s. 42). Risager & Svarstad argumenterer for, at noget af det vigtigste ved interkulturel læring er at give eleverne mulighed for at engagere sig i emner, der kan udvikle dem til kritisk tænkende og samfundsenkede verdensborgere (Risager & Svarstad, 2020, s. 155). Jeg valgte derfor et emne, der kunne relateres til et af de store globale samfundsproblemer. Forløbet hedder *Refugees*, og det tager udgangspunkt i flygtninge. Et af de bagvedliggende tanker i kulturpædagogikken er dannelsesaspektet. Her læner Risager & Svarstad sig op ad Wolfgang Klafki, der er kendt for sin forskning inden for dannelse og udvikling af kritisk tænkning. Han bruger bl.a. begrebet *epokale nøgleproblemer*, der refererer til tidstypiske globale problemer, der både påvirker vores nutid og fremtid (Risager & Svarstad, 2020, s. 156). Han fremhæver fredsspørgsmålet og den samfundsskabte ulighed som eksempler på epokale nøgleproblemer. Man kan derfor argumentere for, at flygtninge er et relevant emne at få eleverne til at dykke ned i, da

de potentielt gennem deres oplevelser og indlevelse i forløbet kan udvikle deres interkulturelle kompetencer. Det er et emne, der har potentiale til at røre dem på måder, som de ikke nødvendigvis er vant til i undervisningen.

I spørgeskemaet inden forløbet svarede 95,5 % af eleverne i klassen, at de har interesse i at kende til andre menneskers kulturer, mens 54,5 % af eleverne svarede, at det har stor betydning at have viden og forståelse for andre menneskers normer og værdier (bilag 1). Det tyder derfor på, at størstedelen af klassens elever er nysgerrige på andre menneskers kulturer og vigtigheden i at arbejde med kulturforståelse. Denne 8. klasse havde ikke arbejdet med emnet flygtninge i skolen før, men 50 % af eleverne svarede, at de havde kendskab til flygtninge fra nyhedsmedierne. Samme andel svarede, at de havde personligt kendskab til nogle mennesker, der har været flygtninge (bilag 1). Det vidner derfor om en mangfoldig klasse, der potentielt allerede kan demonstrere kritisk bevidsthed gennem egne erfaringer. Flere af eleverne uddybede deres svar til spørgsmålet, hvor de blev bedt om beskrive, hvordan det føltes at høre nogen fortælle om at være flygtning:

- *“Det er altid en utrolig barsk historie, og det er ikke altid rart at høre om. Men det er noget der sker i virkeligheden, så jeg syntes at man skal lære om det.”*
 - *“Kan slet ikke sætte mig ind i hvordan de har det. Ligger så langt fra mit eget liv”*
 - *“Jeg kunne ikke forstille mig i den situation”*
 - *“At man enten ikke bliver accepteret i det nye samfund, eller bliver godt accepteret”*
- (bilag 1)

Ovenstående svar vidner derfor om elever, der udviser tegn på interkulturel kompetence, da de formår at sætte ord på, at det er svært at foretage det kulturelle perspektivskifte. Enkelte elever er desuden bevidste om, at det er et emne, som er vigtigt at arbejde med. Det dannede derfor grobund for, at der kunne arbejdes eksplicit med elevernes refleksionsproces og empatiske indlevelse. Desuden må emnet flygtninge betegnes som værende et komparativt fokus, da det ligger langt fra elevernes nære livsverden, og emnet kan ligeledes fordre det transnationale perspektiv jf. Svarstad (Risager & Svarstad, 2020, s 99). Dette giver undervisningen et godt udgangspunkt for at være rettet mod det dynamiske kultursyn. I næste afsnit vil jeg give mit bud på, hvordan man kan facilitere undervisningen om flygtninge ud fra den kulturdidaktiske cyklusmodel.

De fire faser kan bruges i både kortere og længere undervisningslektioner, og modellens sigte er, at eleverne tilegner sig *viden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og verden*, opnår færdigheder inden for *analyse og produktion af tekster og billeder*, og det sker gennem *undersøgelse, interaktion og handling* (Risager & Svarstad, 2020, s. 32).

Modellens faser beskrives som en cirkulær proces, der består af:

bemærke, sammenligne, reflektere og interagere (Risager & Svarstad, 2020, s. 38).

Den første fase handler om, at eleverne skal ***bemærke*** noget. Her havde jeg planlagt en indledende aktivitet, hvor eleverne skulle arbejde med et billede bragt i en artikel i det amerikanske tidsskrift The New Yorker, hvor syriske flygtninge går i land på den græske ø Lesbos (bilag 4). Intentionen var, at elevernes forestillinger om verden skulle udfordres gennem et realistisk blik på menneskenes virkelighed. Ved en analyse af billedet i plenum, observerede jeg, at eleverne arbejdede med perspektivskifte og deres kognitive fleksibilitet. De viste tegn på at være i færd med at forstå og leve sig ind i deres livsfortællinger. Flere af eleverne bød ind med bl.a. kommentarer om, at *“they look afraid”*, *“they probably ran away from their homes because of war”* og: *“they must have had a long journey by boat, and I think some of them have lost family members”*.

Anden fase handler om, at eleverne skal ***sammenligne*** problemstillingen til deres eget liv. Billedet var en form for trigger til, hvad forløbet ville dreje sig om. Efterfølgende præsenterede jeg eleverne for en YouTube video, der hed “Kids Meet A Refugee”, hvor jævnaldrende skolebørn interviewer en pige om hendes nuværende liv i USA, efter hun er flygtet til landet fra DR Congo (bilag 4). I denne fase kan eleverne blive bevidste om, at deres personlige, sociale og kulturelle perspektiver kan være anderledes end de perspektiver, der fremtræder i inputtet (Risager & Svarstad, 2020, s. 38). Videoen med pigens perspektiver bliver derfor inputtet, og i forlængelse heraf skulle eleverne forsøge at interviewe hinanden om deres eget liv og reflektere over forskellene. Her observerede jeg, at flere af eleverne var berørte over, hvor fjernt pigens perspektiv lå fra deres eget samtidig med, at de havde svært ved at omsætte det til en meningsfuld interviewsamtale mellem hinanden. På trods af dette, var der dog udvikling af de interkulturelle kompetencer at spore i fokusgruppeinterviewet efter forløbets afslutning. Her spurgte jeg ind til, hvordan det var at skulle forsøge at sammenligne pigens liv med deres eget ved at have en lignende interviewsamtale. Her udtalte eleverne følgende:

Casper: *“Hun havde en meget barsk historie, som jeg aldrig vil kunne sætte mig ind i. At være flygtet fra sit land og miste sin familie.”*

Bine: *“Ja - og også bare at det var normalt at blive slået i skolen, der hvor hun boede. Sindssygt at tænke på. Vores interview blev meget bare sådan normalt i forhold til. Vores liv er jo helt anderledes.”* (bilag 3)

Eleverne blev bevidste om pigens perspektiv, hvor det tyder på, at de fik en fornemmelse af, hvor forskelligt deres perspektiver var. Det var en øvelse, der var tænkt som en måde at rykke på elevernes empati og kognitive fleksibilitet, hvor de samtidig reflekterede over deres eget liv.

I tredje fase skal eleverne **reflektere** ved at gå dybere ind i de kulturelle repræsentationer ved at udvide deres viden, som eleverne så kan bruge til at kontekstualisere (Risager & Svarstad, 2020, s. 38). I dette forløb består kontekstualiseringen i at få en forståelse for det at være flygtning, og at det bygger på en større problemstilling. Eleverne skulle i grupper bl.a. søge efter viden om, hvorfor der er en konflikt i Syrien og gemme det i deres portfolio. Jeg vil udfolde portfolioen som evalueringsværktøj yderligere under tema 2. Et eksempel på at elevproduceret svar var følgende:

“Syria is in the Middle East. In 2011 there were many disagreements. People were unhappy because of unemployment and other things.” (bilag 5)

Hos denne elev tyder det på et sæt af unuancerede årsags-virkningssammenhænge og en overordnet simpel forståelse af en kompleks konflikt. Byram taler for, at man kan gøre brug af objektive spørgsmål i en portfolio, når man vil evaluere på delkompetencen *viden*. Elevens overordnede forklaring må også vurderes som konsekvens af undervisningens fokus, hvor der ikke var sat nær så lang tid af til denne del af forløbet.

Størstedelen af tiden var rettet mod den fjerde fase i cyklusmodellen, hvor eleverne skulle **interagere**. Her kan elevernes viden bruges og uddybes gennem yderligere undersøgelser og interaktion med omverdenen. Modellen lægger op til, at det kan foregå gennem multimodale aktiviteter (Risager & Svarstad, 2020, s. 39). I den forbindelse havde jeg planlagt, at interaktionen skulle bestå af et fiktivt kulturmøde. Valget faldt på *Zenobia* - en graphic novel skrevet af Morten Dürr og oversat til engelsk (Dürr, 2019). *Zenobia* handler om en pige, der er båd-flygtning, hvor man delvist følger hendes tragiske rejse, men også følger hendes hverdagsliv,

inden hun bliver tvunget til at flygte. Eleverne skulle først undersøge, hvad ordet Zenobia betød. Derefter blev det elevernes opgave i makkerpar at udfylde og rekonstruere teksten som passede til værkets illustrationer. Det var tænkt som en øvelse, hvor eleverne skulle udvikle deres kritiske sans, få andre perspektiver og forsøge at sætte sig ind i pigens tanker og følelser. Nyere forskning inden for sprogtilegnelse har vist, at eleverne bør præsenteres for autentisk materiale i undervisningen. Her forstås autentisk som tekster og materiale, der tager udgangspunkt i den virkelige verden (Rashid & Majid, 2014, s. 251). Man kan derfor argumentere for, at fiktionen også kan kategoriseres som autentisk. Skønlitteraturen er en måde at give stemme til forskellige mennesker og deres tanker, perspektiver og erfaringer, og der kan gemme sig et vindue ind til en virkelig person gennem den fiktive fortælling (Nanda & Susanto, 2020). Det må derfor vurderes at være relevant at anvende skønlitteraturen som kulturmøde, i det man gennem "Zenobia" kan få et indblik i det at være flygtning. Det må desuden vurderes til at hænge sammen med multiperspektivitet jf. Europarådet (Barrett et al., 2014, s. 20), hvor fiktionen kan være en hjælp for eleverne til at decentrere sig fra eget perspektiv og sætte sig i andres sted.

Gennem min observation og dialog med eleverne i klassen oplevede jeg, at det var en svær øvelse for eleverne. Indledningsvist vidste flere af eleverne hverken, hvordan de skulle begynde, eller hvordan de skulle se historien fra pigens perspektiv. Det bliver derfor relevant at analysere nærmere på evalueringsdelen.

5.2 Tema 2: Evalueringsudfordringen

5.2.1 Et lærerperspektiv på evaluering

Evalueringsdelen af et undervisningsforløb er en svær størrelse, og det bliver ikke lettere, når der skal evalueres på de interkulturelle kompetencer. Jeg vil indlede dette afsnit med en diskussion af evalueringsudfordringen, og det vil jeg gøre ud fra nedenstående udtalelse.

“Når jeg evaluerer, for det gør jeg ikke hver gang, så vil jeg typisk stille nogle spørgsmål ud i klassen, så det kun er nogle, der evaluerer mundtligt. [...] Men det er ikke meget, jeg bruger tid på evaluering mere.” (bilag 2).

Dette svar fik jeg som følge af, at samtalen drejede sig hen mod de vejledende færdigheds- og vidensmål under kompetenceområdet Kultur og Samfund (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 14). Det tyder på, at evalueringen hos denne lærer i de fleste tilfælde ikke er i

fokus, når undervisningen skal planlægges. Som en del af projektet gjorde jeg tidligere den opdagelse, at læreren ikke underviser specifikt i kultur og dermed ikke har et eksplicit fokus på udviklingen af elevernes interkulturelle kompetencer. Man kan her argumentere for, at ovenstående citat fra læreren taler ind i nogle af de samme problematikker, som Risager & Svarstad har påpeget gennem deres forskning i kulturpædagogik og didaktik. De mener, at evalueringen af interkulturelle kompetencer er en kompleks og kontroversiel manøvre (Risager & Svarstad, 2020, s. 194). De peger bl.a. på, at kravene kan virke urealistiske at opnå, da udviklingen af de interkulturelle kompetencer både er en livslang proces, og at den interkulturelle læring må ske på tværs af fagene (Risager & Svarstad, 2020, s. 194).

På den ene side kan man argumentere for, at det giver mening, da de interkulturelle kompetencer og den interkulturelle læring kan virke som mere abstrakte og komplekse dele at evaluere som lærer end at evaluere skriftlighed og mundtlighed i faget. På den anden side kan man argumentere for, at når det står så centralt i fagets formål, så er det i høj grad værd at dykke ned i, om der findes konkrete værktøjer, som læreren kan gribe fat i, når han skal forsøge at evaluere elevernes interkulturelle kompetencer. Jeg har derfor forsøgt at sætte fokus på evalueringen af interkulturelle kompetencer. Her skulle eleverne arbejde med en portfolio. Når jeg vurderer portfolioen, tager jeg udgangspunkt i Byrams forskning i evaluering af de fem delkompetencer inden for interkulturel kommunikativ kompetence.

5.2.2 Portfolioen som evalueringsredskab

Undervejs i forløbet *Refugees* skulle eleverne samle deres refleksioner i en portfolio. Her skulle de bl.a. besvare spørgsmål, der relaterede sig til deres egen definition og forståelse af det at være flygtning. De skulle derigennem forsøge at udvide deres kendskab og perspektiver på, hvad det skyldes, at man som menneske kan ende som politisk flygtning. Portfolioen var opdelt i to dele, hvor de inden afslutningen på en lektion fik tid til at reflektere og udfylde deres portfolio. Jeg valgte at stilladsere øvelsen således, at jeg både formulerede nogle ord/ vendinger, der kunne fungere som inspiration til, hvordan eleverne kunne forsøge at reflektere over deres oplevelser i undervisningen (bilag 4).

Portfoliomodellen var inspireret af Byrams forskning i evaluering af interkulturelle kompetencer. Hvis målet med evalueringen er at vurdere elevernes resultater, så bør man ifølge Byram anvende et holistisk syn på evalueringen. Der henvises til, at evalueringen af de fem delkompetencer bør ske som en helhedsvurdering frem for at evaluere hver delkompetence for sig (Byram, 2021, s. 132). Det vurderes, at portfolioen som redskab potentielt kan sætte fokus på både *holdninger, viden og færdigheder i at fortolke og relatere*, i det Byram vender tilbage

til denne form for evaluering under hver kompetence. Den fjerde delkompetence, der handler om *færdigheder i at opdage og interagere*, var ikke i lige så høj grad repræsenteret i denne øvelse, da en samlet vurdering af elevernes besvarelser i denne portfolio ikke vil være fyldestgørende nok. Her blev deres svar blot et øjebliksbillede af, hvor deres kulturelle opdagelser har ført dem efter disse undervisningslektioner. Denne kompetence, sammen med *kritisk kulturel bevidsthed*, vil potentielt komme mere til syne over tid, hvis man som lærer bliver ved med at få eleverne til at vende tilbage til deres tidligere refleksioner på et senere tidspunkt. Når læreren skal indtænke evaluering som en systematisk del af sin planlægning af undervisningen, bør han i øvrigt være opmærksom på de enkelte dele af evalueringen, som man kan anvende i den samlede evaluering af elevens og lærerens læreprocesser. Det bliver derfor relevant at inddrage Anette Gregersen, der bl.a. har forsket i fremmedsprogsdidaktik og kulturdidaktik. Hun advokerer også for, at portfolioen kan fungere som bro mellem undervisningen og læringen (Gregersen, 2018, s. 139). Her er det vigtigt at være bevidst om, at evalueringssopgaven kan deles op i fire delelementer, som jeg løbende vil anvende i min analyse af forløbet og som opdeles på nedenstående måde:

- Elevens evaluering - selvevaluering.
- Elevens læringsudbytte - lærerens vurdering og feedback.
- Lærerens undervisning - selvevaluering.
- Lærerens undervisning - elevens vurdering og feedback (Gregersen, 2018, s. 140).

Målet med portfolioen var, om den data der ville komme ud af elevernes arbejde kunne vise tegn på udvikling af deres empati, multiperspektivitet og kognitive fleksibilitet. Det var et forsøg på at finde tegn på, om de var i stand til at tage en andens identitet til sig og se verden fra den andens perspektiv gennem undervisningsaktiviteterne.

I fokusgruppeinterviewet bad jeg de udvalgte elever om at uddybe, hvordan det var at arbejde på denne måde, og hvordan de syntes det var at forsøge at sætte sig i pigens sted. Hertil svarede de:

Bine: *Jeg ved ikke om jeg har sat mig så meget ind i, hvordan hun må have det.*

Casper: *Nej, det har jeg heller ikke.*

Anders: *Altså, jeg har bare skrevet en god historie. Altså hvad jeg synes vil lyde godt her og her (bilag 3).*

Det tyder derfor på, at denne aktivitets mål og hensigt ikke blev realiseret til fulde i dette tilfælde. Flere af eleverne bekræfter hermed mine egne observationer: At mange af dem ikke var bevidste om, at målet var at prøve at sætte sig i pigens sted samt at udfordre sine egne perspektiver. Det vidner derfor om, at dette burde have været italesat tydeligere og evt. kombineret med mere interaktion og handling gennem andre typer kulturmøder end blot gennem fakta og fiktion. Her kan jeg henvise til tema 1, hvor interaktion og handling gennem samtalen som kulturmøde kom til syne gennem elevernes og lærerens refleksioner over det internationale samarbejde, som skolen har med en klasse fra Belgien.

På trods af, at det tyder på, at eleverne havde svært ved især Zenobia-opgaven, så kommer der stadig interessante fund til syne, når man nærstuderer dataene fra elevernes portfolio. Jeg bad bl.a. eleverne om at forsøge at reflektere over, om deres forståelse af det at være flygtning havde ændret sig i løbet af undervisningen. En elev skrev følgende:

“(..) I would never know the feeling of having to hide in fear. I can’t imagine what some people must go through. (..) I know have more understanding of a refugee. I will remember how Aline and Amina must have felt and I will remember their stories and experiences for a long time.” (bilag 5)

Disse refleksioner viser, at portfolioen hos nogle kan bruges som et værktøj til at lede efter tegn på udvikling af interkulturelle kompetencer. Ovenstående kan argumenteres for at være et eksempel på, at eleven demonstrerer et højt niveau af selvevaluering. Eleven har anvendt portfolioen som en måde at ytre sine betragtninger og følelser over emnet og undervisningen, og læreren får et konkret kulturelt output fra eleven, som kan bruges i en evaluering af elevens læreprocesser, når det kommer til udviklingen af de interkulturelle kompetencer. Eksemplet kan vurderes til at rette sig mod især udvikling af delkompetencen *holdninger* jf. Byram, i det eleven demonstrerer evnen til at kunne analysere sine egne følelser og forfærdelse over, hvordan nogle mennesker kan ende som flygtninge. Byram bruger det at opleve et kulturchok, som eleven har gennem undervisningen, og kulturchok bliver brugbart for eleven til at kunne reflektere med sig selv (Byram, 2021, s. 133). Andre elever viste ligeledes tegn på udviklingen af delkompetencen *holdninger* og *viden* gennem deres arbejde med portfolioen. En anden elev formulerede følgende:

“Anyone can be a refugee because of war. I’ve learnt a lot but if I should say something to my parents that I learnt would be that you need to be good to the new people no matter where they come from.” (bilag 5)

Elevens svar kan vurderes til at vise tegn på empati og et perspektivskifte i form af den ytring, der handler om, at ethvert menneske kan ende som flygtning. Der kan argumenteres for, at eleven viser både åbenhed, velvilje og med et fokus på, at mennesker er lige uanset hvad - noget som både Byram og Risager & Svarstad advokerer for at være væsentligt (Byram, 2021, s. 131). Dette går igen i et andet eksempel hos en elev, der mente at: *“(..) it could happen also to a lot of different people in the future.”* (bilag 5). Det viser dermed en måde at evaluere på *holdninger, viden* og ligeledes *kritisk kulturel bevidsthed*. Et andet eksempel findes i følgende elevbesvarelse: *“Refugees fighting to get out of their country, because they live in such bad conditions. And sometimes when they finally get to a new country, they aren’t even allowed to stay there”* (bilag 5). Denne besvarelse skrev eleven til et refleksionsspørgsmål om, hvilke ord han/hun ville sætte på sætningen “life on the run”. Man kan argumentere for, at eleven demonstrerer en evne til at kunne forholde sig kritisk til nogle politiske og samfundsmæssige forhold, der har stor indvirkning på, hvordan flygtninge lever, og hvordan man bliver taget imod i en ny social gruppe.

Portfolioen som evalueringsredskab kan også anvendes som elevens vurdering af lærerens undervisning (Gregersen, 2018, s. 140). Her viser en stor del af eleverne tegn på, at Zenobia-opgaven var en svær måde at arbejde med multiperspektivitet og kognitiv fleksibilitet på. Flere elever skrev i deres portfolio, at opgaven var svær, og at de blev forvirrede over det at skulle sætte sig ind i hovedpersonens tanker og følelser ud fra illustrationerne (bilag 5). Det kan derfor tyde på, at fiktion i sig selv ikke er nok som kulturmøde, når det kommer til udviklingen af de interkulturelle kompetencer. Det kan også være tegn på, at opgaven krævede yderligere stilladsering. Som redskab til evaluering af undervisningen kan man dog konkludere, at dataene viser flere eksempler på, hvordan portfolioen kan bidrage som en del af en konkret evaluering af de fleste delkompetencer inden for det at være interkulturelt kompetent. Portfolioen kan vurderes til at være et bud på en sproglig arena, hvor eleverne får plads og mulighed for at ytre sig og reflektere over deres egen udvikling. Det er vigtigt at understrege, at der primært er tale om et værktøj, der sigter mod en formativ form for selvevaluering frem for at være en præstationsportfolio (William, 2015, s. 159). Der må derfor opfordres til, at portfolioen benyttes som en form for log over elevens læring, hvor eleven kan vende tilbage

og se sine tidligere refleksioner. Det kræver høj grad af selvbevidsthed hos eleven, hvorfor det kan være svært at opnå (Byram, 2021, s. 141). Portfolioen kan ikke stå alene, da der fortsat er et videnshul, når der kommer til at evaluere *færdigheder i at opdage og interagere* jf. Byram. Det leder derfor frem til en diskussion af, hvordan dette kan integreres i evalueringsfasen.

5.3 Tema 3: Diskussion af mulige udviklingsperspektiver

5.3.1 Det transnationale samarbejde gennem kulturmødet

Når vi som engelsklærere ønsker, at vores elever skal udvikles og dannes til at kunne kontekstualisere emnet flygtninge og decentrere sig fra eget perspektiv, så viser analysen af det afprøvede undervisningsforløb, at der bør rettes større fokus på fasen *interagere* i cyklusmodellen. Eleverne har været en del af et kulturmøde gennem fiktionen med fokus på især *refleksionsfasen*, samt fakta gennem videoklipet, hvor de ligeledes har sammenlignet pigens perspektiv med deres eget liv. Som et ekstra element i forløbet kunne man have indtænkt et autentisk kulturmøde i virkeligheden. Her kunne der potentielt opstå en mulighed for at evaluere elevernes *færdigheder i at opdage og interagere*, hvis man lod eleverne deltage i et virkeligt kulturmøde. Et konkret eksempel på en aktivitet kunne være, at man som skole inviterede ukrainske flygtninge ind i klasserummet. Jeg valgte at forholde eleverne til dette scenarie, og om hvordan de ville forestille sig, at stemningen ville være under og efterfølgende. Eleverne Bine og Anders udtaler, at:

Bine: "(..) Og stemningen tror jeg - normalt kan vi godt være lidt useriøse, men jeg tror vi ville være seriøse her, hvis der var nogen i klassen.

Anders: "Ja, jeg tror, hun har ret. Vi ved godt, når der sådan er noget, der er alvorligt, og hvornår man så er seriøs." (bilag 3)

Der kan argumenteres for at det autentiske kulturmøde kan være en mulighed for, at eleverne potentielt kan få en oplevelse, hvor de besøgendes beretninger kan give eleverne endnu et kulturchock, hvor deres empati kan skubbes (Byram, 2021, s. 132). Her må det vurderes som essentielt, at der bliver sat god tid af til forberedelse, hvor læreren skal klæde eleverne på til mødet. Det bliver i høj grad lige så vigtigt, at eleverne får god tid til refleksion *efter* mødet, da der bliver mulighed for at sætte fokus på selvevalueringen hos den enkelte elev gennem det spontane i at føre en samtale med en person med en anden kultur end ens egen.

Dog kan mødet med en ukrainsk flygtning også være en voldsom oplevelse både for eleverne, men i endnu højere grad også for de personer, man inviterer ind i klassen. Man bør derfor, både som skole og den enkelte lærer, grundigt overveje omstændighederne, læringsmiljøet og rammerne inden man fører mødet ud i livet. Et andet konkret bud kunne være det internationale samarbejde, enten gennem det førnævnte Erasmus+ projekt eller gennem platformen eTwinning (eTwinning, 2023). Uanset hvordan man vælger at facilitere denne interaktion, så bliver det en vigtig opgave for læreren gennem sin undervisning at sørge for, at undervisningen holder sig til det dynamiske kultursyn. I mødet med en ukrainsk flygtning er der tale om et nationalkulturelt møde, hvor *“dem og os”* og vores nationale rødder kan risikere at stå i centrum (Gregersen, 2019, s. 82). Det bør dog ikke udelukke muligheden for, at eleverne kan udvikles gennem denne interaktion til at handle i et transnationalt fællesskab. Potentialet kan være til stede for, at de bliver bevidste om de sociokulturelle aspekter af det at være flygtning, uanset hvilken nation man tilhører, og som de kan bruge i deres udvikling mod at blive globale verdensborgere. Det bør derfor også aktivere handlingsaspektet af de interkulturelle kompetencer jf. Europarådet (Barrett et al., 2014, s. 21)

5.3.2 Tilføjelser til cyklusmodellen

Nedenfor har jeg skitseret et bud på, hvordan man kan modificere cyklusmodellen, så den indeholder et konkret forslag til, hvordan evaluering kan blive en integreret del af den kulturdidaktiske model.

Fase 1: Bemærke

Fase 2: Sammenligne

Fase 3: Reflektere

Fase 4: Interagere

Fase 5: Evaluere og reflektere (min tilføjelse til modellen)

Valg af emne bør indeholde alle tre elementer af:

1. Fakta
2. Fiktion
3. Samtale

Fase 1-4 er uændrede i forhold til cyklusmodellen for interkulturel læring (Risager & Svarstad, 2020, s. 38). Der tilføjes en femte fase, hvor det vurderes, at evalueringsfasen bør inkorporeres i modellen. Evaluering bør være en obligatorisk del af at planlægge undervisningen, hvorfor man kan argumentere for, at denne bør være synlig i modellen. Her bliver portfolioen som evalueringsredskab jf. tema 2 et konkret eksempel på, hvordan man kan gribe det an. I undervisningen blev der brugt en del af tid på fiktionen som kulturmøde, men her viste elevernes portfolioer, at dette ikke var nok. Når man underviser i engelsk med henblik på at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer, så bør der være en fordeling af både fakta, fiktion og samtale. Faktadelen bestod billedet af de ankomne flygtninge til øen Lesbos samt videklippet med pigen fra DR Congo, mens fiktionen var Zenobia. I forrige afsnit har jeg argumenteret for mit bud på, hvordan man som et udviklingspunkt kan inddrage virkelige kulturmøder og ideelt set med en, der har oplevet at være flygtning. Disse tre delelementer bør evalueres samlet. Jeg oplevede, gennem mine observationer af undervisningen, at vi ikke nåede helt i mål med at reflektere over læringen ud over den tid, eleverne fik til dette i deres skriftlige portfolio. Derfor udvides og gentages refleksionsfasen som del af evalueringen i fase 5. Her kunne man som lærer initiere en klassesamtale, hvor læreren som evaluator sætter fokus på, om eleverne kan italesætte deres refleksioner over det at arbejde med abstrakte kompetencer som empati, kognitiv fleksibilitet og multiperspektivitet. Dette kunne konkret foregå fælles, hvor læreren stiller spørgsmål ud i rummet. Derudover kunne det foregå som gruppearbejde, hvor eleverne fik tildelt forskellige grupper af flygtninge, hvor de skulle sætte sig dybere ind i deres baggrund samt årsager til de forskellige konflikter, og så dele de enkelte grupper af menneskers perspektiver med hinanden i nye ekspertgrupper. Læreren rolle bliver at facilitere arbejdet samt være guiden i processen, hvilket jf. Byram er en måde at arbejde med *færdighederne i at fortolke og relatere* (Byram, 2021, s. 139). Her kunne den lærerinitierede klassesamtale fungere som afrunding og dermed som en mulighed for at evaluere elevernes arbejde, hvilket derfor både potentielt kan opfylde kravet om, at læreren bør evaluere elevernes læringsudbytte kombineret med elevernes selvevaluering (Gregersen, 2015, s. 149). På den måde kombinerer man det skriftlige (portfolio) med det mundtlige (ekspertgrupper og klassesamtaler) som forskellige sproglige arenaer, der hver især kan bidrage med elevernes kulturelle output. Hertil kommer det spontane, der kan være i at føre en samtale med en person med et andet perspektiv end ens eget, som ligeledes bliver en måde at se efter tegn på udvikling af elevernes empatiske evner. Den kritisk kulturelle bevidsthed/politiske dannelse er den femte delkompetence inden for interkulturel kommunikativ kompetence

jf. Byram (Gregersen, 2019, s. 60). Den er derfor væsentlig at forholde sig til, både i tilrettelæggelsen og dermed evalueringen af lærerens undervisning. Denne delkompetence må vurderes til at indeholde store elementer af dannelsesaspektet, som engelskundervisningen kan bidrage med. Det bør anses som værende essentielt, at læreren indtænker *fakta, fiktion og samtale* i sine didaktiske overvejelser og i den ideelle verden fremadrettet anser dem som faste bestanddele hver gang, man skal planlægge sin undervisning. Det har dette undervisningsforløb hjulpet mig til at få øje på, hvorfor jeg vil praktisere det i mit kommende virke som engelsklærer. Desuden kan man argumentere for, at engelskfaget er blevet et humanistisk fag, hvorfor det kan være oplagt at arbejde tværfagligt med danskfaget, når man eksempelvis anvender Zenobia som fiktionstekst.

6.0 Konklusion

Projektet ønskede at undersøge, hvordan man som lærer kan søsætte konkrete aktiviteter i evalueringsfasen i et kulturdidaktisk perspektiv, når man skal gennemføre engelskundervisning, der sigter mod at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer. Mit svar på problemformuleringen baserer sig på de empiriske resultater, jeg har frembragt.

Det er essentielt, at kulturundervisningen baserer sig på det dynamiske kultursyn, hvor der bør være fokus på en transnational tilgang frem for den nationale. I projektets første tema tager jeg et analytisk blik på, hvor undervisningen står i dag. Med udgangspunkt i dataene fra spørgeskema og interviews kan det konkluderes, at der i den denne klasse er en tendens til den nationale tilgang, i det der primært undervises i de gængse lande som USA og Storbritannien, og dét med et sprogligt fokus, hvor de interkulturelle kompetencer træder mere i baggrunden. Dog fremgik det, at et land som Belgien kom frem i spørgeskemaet, da klassen havde et internationalt samarbejde med en anden klasse. Det bliver her konkluderet, at spontane kulturmøder gennem samtale kan være en form for sproglig arena, hvor eleverne kan udvikle deres interkulturelle kompetencer. Hertil konkluderes det, at der i undervisningen bør vælges emner, der tager udgangspunkt i epokale nøgleproblemer, hvor et emne som flygtninge bliver anvendt gennem det afprøvede undervisningsforløb.

I projektets andet tema blev det konkluderet, at især interaktionsfasen af cyklusmodellen er essentiel, hvor autentiske kulturmøder kan ske gennem både fakta og fiktion. Skønlitteraturen kan være en måde at give stemme til mennesker og sætte deres tanker og perspektiver i fokus.

Her brugte jeg teksten “Zenobia”, som potentielt kan give et indblik i det at være flygtning. Portfolioen, hvis den er skarpt udarbejdet, kan fungere som elevens værktøj til især selvevaluering. Derudover kan det fungere som lærerens værktøj, hvor læreren kan følge med i, hvor langt eleven er i sin livslange udviklingsproces mod at blive en interkulturelt kompetent verdensborger. Flere af delelementerne i den interkulturelle kommunikative kompetence kan evalueres gennem dette værktøj, hvor det dog kan konkluderes, at den kritisk kulturelle bevidsthed potentielt først kommer til syne hos eleverne over tid.

Portfolioen kan dog ikke stå alene. Gennem mine observationer og interviews bliver det muligt at konkludere, at der bør ske en kombination af det skriftlige i form af portfolioen med det mundtlige i lærerinitierede klassesamtaler og ekspertgrupper samtidig med, at der bør være autentiske kulturmøder. Her foreslås det, at man inviterer mennesker ind i klasserummet, der kan relatere personligt til emnet flygtninge - eksempelvis ukrainske flygtninge bosiddende i Danmark. På den måde bliver ovenstående eksempler på, hvordan svaret kan ligge i at tænke *fakta, fiktion og samtale* som forskellige sproglige arenaer, hvor eleverne får mulighed for at udtrykke sig og reflektere over deres egne og andres kulturer. Dette bør derfor indtænkes i cyklusmodellen, hvor evaluering og refleksion kan indtænkes som en femte fase i modellen.

Enhver undervisningssituation er kontekstafhængig, hvorfor projektets fund ikke kan give et entydigt resultat. Det står dog klart for mig som kommende engelsklærer, at der bør være et større fokus på at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer, end vi ser i praksis i dag.

Litteraturliste

Andersen, H., Fernández, S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprog*. Frederiksberg: Frydenlund.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin, Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education* (Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3, Huber, J., & Reynolds, C., red.). Council of Europe Publishing.

Børne- og Undervisningsministeriet. 2019. *Engelsk faghæfte*. Hentet fra:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence - revisited*. 2nd edition. Bristol: Multilingual Matters.

Dürr, M. (2019). *Zenobia*. New York City: Seven Stories Press.

Engsig, T. (2017). *Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning*. I: T.T. Engsig (red.). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 161-183). 1. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

eTwinning (2023). *Overview*. European School Education Platform. Hentet d. 25.04.2023 fra:
<https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning>

EVA - Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Det gode spørgeskema*. Hentet fra:
<https://www.eva.dk/eva-tilbyder/gode-spoergeskema>

Folkeskoleloven. (2022). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr 1396 af 05/10/2022). Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>

Frederiksen, M. (2020). *Mixed methods-forskning*. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 257-281). 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Glasdam, S. (2016). *Semistruktureret interview af enkeltpersoner*. I: S. Glasdam, G. Hansen & S. Pjengaard (red.). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 119-151). 1. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Gregersen, A. S. (2018). *Planlægning og evaluering - det gode undervisningsforløb*. I: P. Daryai-Hansen, A.S. Gregersen, S.K. Jacobsen, J.V.H. Pedersen, L.K. Svarstad & C. Watson: *Fremmedsprogsdidaktik - mellem fag og didaktik* (s. 125-144). 1. udgave. København: Hans Reitzels Forlag

Gregersen, A. S. (2019). *Den kulturelle dimension i sprogfagene*. I: A.S. Gregersen (red.). *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. 3. udgave, bind 1. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). *Fænomenologi*. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 281-309). 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, I. (2007). *Introduction to cultural understanding*. Roskilde University Press.

Jørgensen, H. H. (2022). *Fænomenologi*. 2. udgave. Hentet fra: www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/

Kabel, K. & Svarstad, L. (2019). *Refleksiv literacy og interkulturalitet i L1 og L2*. I: A.S. Gregersen (red.). *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. 3. udgave, bind 2. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Nanda, D. S., & Susanto, S. *Using Literary Work as Authentic Material for the EFL Classroom in Indonesia*. Hentet fra: <https://doi.org/10.31219/osf.io/cjrw7>

Pjengaard, S. (2019). *Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt?*. I: J. Boding, N. Mølgaard & S. Pjengaard (red.). *Bachelorprojektet i læreruddannelsen - en håndbog* (s. 61-79). 1. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Pjengaard, S. (2019). *Hvordan demonstrerer du kritisk refleksion inden konklusionen?*. I: J. Boding, N. Mølgaard & S. Pjengaard (red.). *Bachelorprojektet i læreruddannelsen - en håndbog* (s. 107-117). 1. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Præstegaard, J. & Nørby, S. B. (2016). *Fokusgruppeinterview*. I: S. Glasdam, G. Hansen & S. Pjengaard (red.). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 119-151). 1. udgave København: Hans Reitzels Forlag.

Rashid, H. & Majid, H. (2014). *The Effect of Using Authentic Materials in Teaching*. International Journal of Scientific & Technology Research. Volume 3, issue 10, October 2014.

Reimer D. & Sortkær, B. (2017). *Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder*. I: T.T. Engsig (red.). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 135-160). 1. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Risager, K & Svarstad, L. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring: Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. 1. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Schlüntz, D. (2016). *Anvendelse af standardiserede spørgeskemaer*. I: S. Glasdam, G. Hansen & S. Pjengaard (red.). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 275-297). 1. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik*. 2. udgave. Hentet fra: www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2023). *Velkommen til Erasmus+*. Hentet fra: <https://ufm.dk/uddannelse/tilskud-til-udveksling-og-internationale-projekter/erasmusplus>

Østergaard, C. (2017). *Observation i pædagogiske kontekster*. I: T.T. Engsig (red.). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 27-46). 1. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

William, D. (2015). *Løbende formativ evaluering*. 1. udgave. Frederikshavn: Dafolo.

Bilag 1: Uddrag af spørgeskema

Tak fordi du har valgt at deltage i min spørgeskemaundersøgelse.

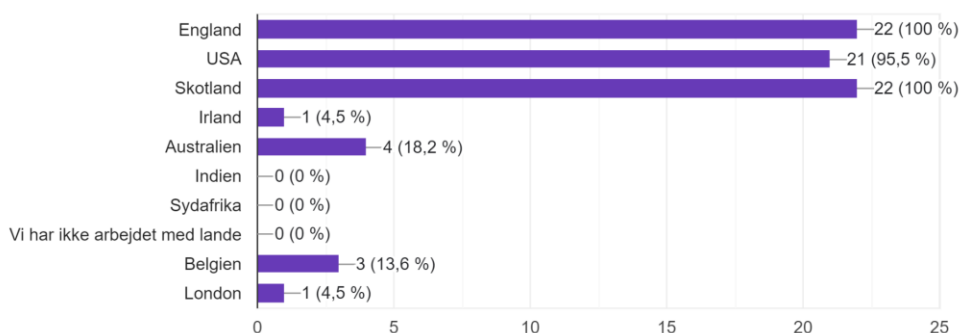
Jeg er lærerstuderende, og skal her lave en afsluttende opgave om et selvvalgt tema om folkeskolens undervisning, inden jeg kan blive færdig som lærer.

Denne undersøgelse handler om, hvordan man kan arbejde med kultur i engelskundervisningen på en måde, så man ikke bare ser kultur udefra, men forsøger at sætte sig ind i, hvordan andre mennesker lever med en anden kultur end ens egen. Jeg synes derfor, at det er vigtigt at få jeres svar og refleksioner over arbejdet med kultur i engelskundervisningen.

Alle svarene er anonyme, så der kommer derfor ingen personlige oplysninger om dig med i opgaven.

Kryds af, hvilke lande I har arbejdet med i engelsk

22 svar



Hvordan arbejder I med andre kulturer i engelsk?

- Skriv eksempler i stikord

22 svar

ingen ide

det ka jeg sku ik husk

læsning google opgaver

Skole, dress codes og byer

læsning, præsentationer, opgaver

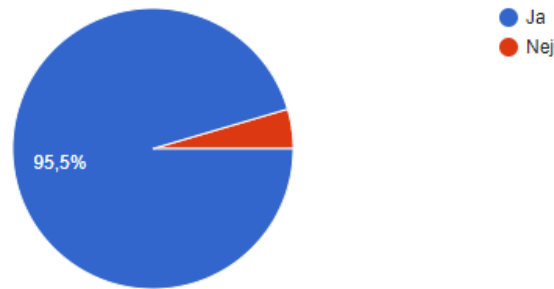
Hvordan de går i skole, og hvilke ting der minder om det i Danmark, og steder i de forskellige land

Læse, Videoer og skrive.

Film, tekst, dresscode,

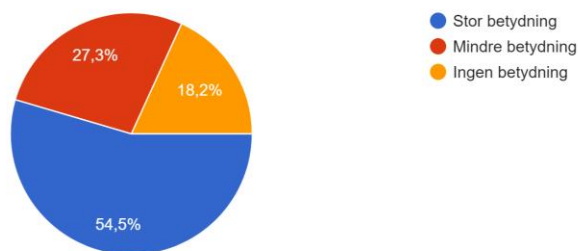
Er du interesseret i at kende til andre menneskers kultur?

22 svar



Hvilken betydning har det at have viden og forståelse for andre menneskers normer og værdier?

22 svar



Prøv at beskriv, hvordan det føltes at høre nogen fortælle om at være flygtning? 15

svar

Dårligt

Man kan høre at de har det meget barsk, så det er svært og høre på

Det er meget trist at høre om.

Man er glad for at vi ikke har skulle gennemgå det

Det er meget trist at høre hvad de har været igennem.

Føles mærkeligt

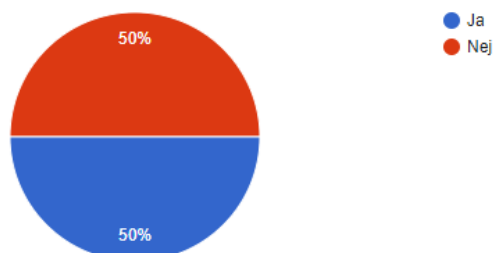
Det er altid en utrolig barsk historie, og det er ikke altid rart at høre om. Men det er noget der sker i virkeligheden, så jeg syntes at man skal lære om det.

ikke godt

Det er ikke sjovt at høre om nogen være flygtninge fordi deres hjem er måske blevet ødelagt|

Jeg kender personligt nogen, der har været flygtning

22 svar



Bilag 2: Transskription af lærerinterview - et uddrag

NB: Den fulde version af det transskriberede materiale kan rekvireres.

I: Interviewer

L: Lærer

L: Det må være noget med, hvad de forskellige mennesker har af vaner, hvad man har af traditioner, hvilket sprog man taler, hvilke utalte eller tavse forståelser man har inden for en gruppe - tænker jeg at det kan det også godt være.

I: Ja. Hvordan oplever du, at der arbejdes med stereotyper i skolen? (i engelsk eller skolen generelt). Ser du, at der er udfordringer med sådan nogle stereotype holdninger til, at i det her land er man sådan og sådan i specifikke andre kulturer.

L: Ja, det tænker jeg egentlig. At det nok primært er fordi, at man er præget af det og at børnene er præget af det. Det kan man nok godt også selv være præget af: at glemme, at kultur godt kan være forskelligt inden for samme nationalitet. Altså selvom, at man befinder sig i det samme land og betegner sig som dansk, så kan kultur jo være på mange forskellige måder. Ikke kun, fordi der findes mange etniciteter, men også fordi der findes forskellige sociale lag - hvis man overhovedet kan kalde det dét mere.

I: Ja, okay. Og så i forhold til det her med interkulturel kompetence. Hvad vil du mene, at man som elev eller bare borger generelt skal kunne for at være interkulturelt kompetent?

L: Åbenhed, rummelighed og forståelse. Ja, altså åbenhed er det jeg vil fremhæve. Man skal ikke være bange for noget ukendt. Den der frygt skal man pakke væk et eller andet sted. Og så tror jeg også, at man skal være rigtig god til at huske, at bare fordi man selv lever på en bestemt måde, så er det ikke nødvendigvis den rigtige måde at leve på.

I: Okay. Og kan du give et eksempel på et undervisningsforløb med en klasse, hvor I har arbejdet helt specifikt med forskellige kulturer og de interkulturelle kompetencer - hvor det har været målet?

L: Nej, det tror jeg faktisk ikke, at jeg kan. (tænkepause)... Nej, ikke rigtigt.

I: I hvilken grad synes du, at disse mål lyder opnåelige for elever i udskoling?

L: Jeg synes i hvert fald ikke, at den sidste formulering ligger lige til højrebænet.

I: Okay. Og det var den her med regler, normer og værdier i forskellige kulturer og samfund?

L: Den synes jeg er svær. Jeg tænker, at de fleste unge mennesker.. hvis de bliver stillet i udsigt, at de skal møde mennesker fra andre kulturer så tror jeg, at mange af dem, med deres opdragelse alene, vil forhåbentligt være høflige og nysgerrige osv. Men lige præcis at undervise i det: Det tænker jeg ikke, at vi gør. Og det ved jeg ikke, om vi vil kunne komme i mål med. Jeg ved ikke, hvilket materiale jeg i så fald skulle række ud efter

L Hm. Vil du lige læse den sidste formulering op for mig igen?

I: "Eleven har viden om sproglige regler, normer og værdier i forskellige kulturer og samfund."

Lærer: Altså man kan sige sproglige regler, det er selvfølgelig noget grammatik og noget talemåder. Det kan man selvfølgelig godt undervise i, tænker jeg. Og det er ikke fordi, at man ikke kan undervise i normer og værdier, men jeg synes tit jeg savner, at når jeg skal dykke ned i og arbejde med andre landes kulturer, så lander jeg tit i de samme emner. Umiddelbart tænker jeg dermed også, at det kommer an på, hvad man som lærer har adgang til af undervisningsmateriale.

I: Ja, okay. Når du så skal evaluere: hvilke former for evaluering bruger du så, hvis du nu skal evaluere på elevernes interkulturelle kompetencer? Nu siger du jo selvfølgelig godt nok, at du ikke underviser specifikt i det her. Men hvis nu du alligevel skal evaluere på netop dette, hvordan vil det så foregå?

L: Ja det er så lidt svært, tænker jeg. Når jeg evaluerer, og det gør jeg ikke hver gang, så vil jeg typisk stille nogle spørgsmål ud i klassen, så det kun er nogle der evaluerer mundtligt. I mine tidlige år som lærer formulerede jeg spørgsmål til dem, så de selv kunne skrive, hvad de havde fået ud af det. Men det er ikke meget, jeg bruger tid på evaluering mere.

Bilag 3: Transskription af elevinterview - et uddrag

NB: Den fulde version af det transskriberede materiale kan rekvireres.

I: Interviewer

I: Ja, okay. Og hvordan siger I så, at I arbejder med kultur her? Så skriver I breve?

Anders: Ja, så fortæller vi hinanden om vores dagligdag, og så snakker de f.eks. om, hvordan dagligdagen er dernede, og så snakker vi om, hvordan det er sammenlignet med os. F.eks. har vi lige skrevet julekort, hvor vi skrev om, hvordan vi fejrer jul og så har de skrevet, hvordan de fejrer jul, og vi gør det jo meget forskelligt.

I: Ja. Og hvordan synes I, at det er at arbejde med og kommunikere på den måde?

Casper: Synes det er en meget god måde.

I: Okay. Synes I, at I får en bedre forståelse af, at der kan være forskelle?

Bine: Ja, lidt.

I: Det kan jeg godt forstå. Hvordan var det at sammenligne Alines liv med jeres eget i interviewopgaven?

Casper: Hun havde en meget barsk historie, som jeg aldrig vil kunne sætte mig ind i. At være flygtet fra sit land og miste sin familie.

Bine: Ja - og også bare at det var normalt at blive slået i skolen, der hvor hun boede. Sindssygt at tænke på. Vores interview blev meget bare sådan normalt i forhold til. Vores liv er jo helt anderledes.

I: Okay, fint. Lad os lige dvæle lidt mere ved Zenobia teksten. Hovedpersonen der hedder Amina. I har måske givet hende et andet navn. Når I så skal prøve.. og det bliver måske lidt svært det her: men når I skal prøve at reflektere med jer selv, hvordan synes I så det er at sætte sig i hendes sted og så udfylde de her talebobler?

Bine: Jeg ved ikke om jeg har sat mig så meget ind i, hvordan hun må have det.

Casper: Nej, det har jeg heller ikke.

Anders: Altså, jeg har bare skrevet en god historie. Altså hvad jeg synes vil lyde godt her og her.

I: Ja, helt fint. Kan man bruge tekster som den her til at udvide sin egen viden og forståelse for andre menneskers kulturer?

Bine: Det synes jeg godt, man kan.

Casper: Det kan man nok godt, men så skal man også tænke over det inden.

I: Ja. Hvad mener du, når du siger tænke over det inden?

Casper: Fordi, hvis man bare sådan skal udfylde taleboblerne, så tror jeg ikke man tænker over, hvad der sådan sker i den. Så hvis man tænker over tror jeg godt man kunne lære noget (om andre menneskers kulturer, red.).

I: Så der havde I et lille kulturmøde på fodboldbanen. Hvis vi nu leger, at vi måtte invitere dem ind i klassen og stille spørgsmål på samme måde, som de amerikanske børn gør i YouTube videoen.

Hvordan tror I stemningen ville være, og hvad kunne I finde på at spørge dem om evt.?

Bine: Jeg ved det ikke helt, måske hvordan det var at flygte. Og stemningen tror jeg.. normalt kan vi godt være lidt useriøse, men jeg tror vi ville være seriøse her, hvis der var nogen i klassen.

I: Okay, gode refleksioner. Kan I andre uddybe, eller har I en anden forestilling måske?

Anders: Ja, jeg tror hun har ret. Vi ved godt, når der sådan er noget, der er alvorligt og hvornår man så er seriøs. Så ved man godt, at man ikke skal komme med jokes.

Bilag 4 - Uddrag af aktiviteter fra forløbet *Refugees*

Kompetenceområde:	Kultur & Samfund
Kompetencemål:	Eleven kan agere selvstændigt i internationale kultur møder på baggrund af forståelse af kulturelle og samfundsmæssige forhold.
Færdigheds- og vidensmål:	<p>Eleven kan kommunikere om egne og andres kultur møder.</p> <p>Eleven kan agere i spontane internationale kultur møder.</p> <p>Eleven kan producere multimodale tekst-typer på engelsk.</p>

Reference: Børne- og Undervisningsministeriet. 2019. *Engelsk faghæfte*. Hentet fra: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf

Aktiviteter:



Reference: McConnell, A. 2015. The New Yorker. Hentet fra: <https://www.newyorker.com/news/news-desk/an-island-of-refugees>



Kids Meet A Refugee | Kids Meet | HiHo Kids

HiHo Kids
5,25 mio. abonnenter

Abonner

104.961

Del

Download

Klip

Gem

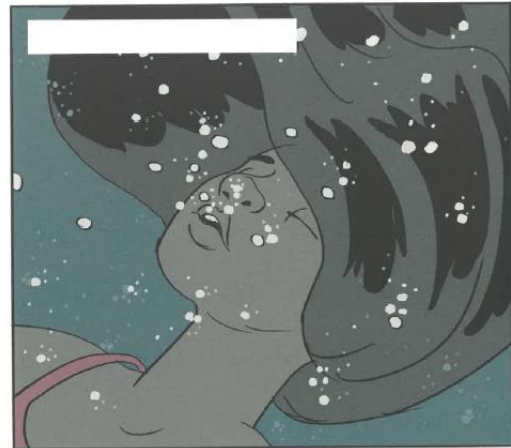
Reference: HiHo Kids. 2018. *Kids Meet A Refugee*. YouTube. Hentet fra:

https://www.youtube.com/watch?v=7GdDnbNpRNE&t=344s&ab_channel=HiHoKids





38



39

Reference: Dürr, M. (2019). *Zenobia*. New York City: Seven Stories Press.

MY PERSONAL PORTFOLIO - INTERCULTURAL LEARNING

PART 1

1. Write in the portfolio by answering the questions below
 - a) What is a refugee? Try to explain your definition of a refugee.
 - b) Why is there a conflict in Syria?
 - c) How does your life compare to the life of Aline from the video? Try to reflect on possible similarities and differences? (*ligheder og forskelle*)
 - d) Why are people fleeing their home?
 - e) Think about "life on the run". What comes to your mind? Write down a minimum of three notes.

PART 2

2. Write again when we finish the lesson NEXT WEEK:

- a) Check your answer from last week - Has your definition of a refugee changed after meeting Aline (YouTube video) and Amina (Zenobia)?
- b) Refugees in Denmark - What would you do to help a refugee integrate?
- c) In these lessons, you have been working with the Zenobia text.

Now you must write what you have learned about culture and refugees.

You can use one of these starters (1, 2, 3 or 4) for help:

1. *I will remember from the text in two years.*
2. *We saw a video with an interview of a girl named Aline and this is what I remember about her.*
3. *I felt when I had to think about what to write in the speech bubbles for Zenobia.*
4. *If I had to tell my parents something from these lessons this is what I would say:*

Bilag 5: Eksempler på elevbesvarelser: Portfolio

NB: Nedenstående er uddrag fra forskellige elevers portfolioer. De fulde versioner kan rekvireres.

Why is there a conflict in Syria?

Syria is in the Middle East. In 2011 there were many disagreements. People were unhappy because of unemployment and other things.

In these lessons, you have been working with the Zenobia text.

Now you must write what you have learned about culture and refugees.

We saw a video with an interview of a girl names Aline. She is a refugee who came to America. She's happy to live somewhere else than her previous home but she is still not satisfied with the country it-self.

I could never know how it is to be a refugee. I would never know the feeling of having to hide in fear. I can't imagine what some people must go through.

We read a text called 'Zenobia' in class today. Before that, we had to write in the speech bubbles ourselves. I didn't know what to write on some pages. It was a task where you really had to use you imagination.

I think both the video and text made an impact on me. I know have more understanding of a refugee. I will remember how Aline and Amina must have felt and I will remember their stories and experiences for a long time.

Refugees in Denmark - What would you do to help a refugee integrate?

Make them feel at home and try to ask them about how their culture was at their old home but also do some of their traditions, such as eating their national dish.

In these lessons, you have been working with the Zenobia text.

Now you must write what you have learned about culture and refugees.

Anyone can be a refugee because of war. I've learnt a lot but if I should say something to my parents that I learnt would be that you need to be good to the new people no matter where they come from.

I will remember from the text in two years. I remember from the text that Amina was a refugee and she was all alone, and that it could possibly happen also to a lot of different people in the future. Think about "life on the run". What comes to your mind? Write down a minimum of three notes. The first thing I think of when I hear "life on the run", are refugees. Refugees fighting to get out of their country, because they live in such bad conditions. And sometimes when they finally get to a new country, they aren't even allowed to stay there.

Reflections - Zenobia task:

I felt confused when I had to think about what to write in the speech bubbles for Zenobia because many of the pictures were kinda the same and there were many flashbacks and histories you haven't heard of.

I felt confused when I had to think about what to write in the speech bubbles

I felt like it was hard to write something because some of the photos were just pictures of a sea and food.

What is a refugee? Try to explain your definition of a refugee. *A refugee is someone who's running away from a country or a place that's dangerous or not safe.*

Which countries do refugees come from? *Refugees can come from anywhere in the world but a lot of them come from The Middle East, Africa, some places in Asia, etc.*

Syria is in the Middle East near Lebanon and the conflict started with some groups of demonstrators and the government but now it has grown bigger with the citizens trapped in between the conflict.