

<b>UC Syddanmark – Læreruddannelsen i Esbjerg - Juni 2015</b>	
<b>Bachelorprojekt</b>	
Navn	Allan Nymark
Studienr.	LE110121
Privat e-mail adr.	osnymark@gmail.com
<b>Titel på dansk (max. 3 linier á 50 enheder)</b>	
Interkulturalitet i engelskundervisning i grundskolen	
<b>Titel på engelsk (max. 3 linier á 50 enheder)</b>	
Interculturality in English teaching in the primary school	
<b>Bachelorprojektet har tilknytning til:</b>	
Linjefaget	Engelsk
Faglig vejleder	Sofia Rontini
Pæd./psyk. vejleder	Anne Brogaard Kristensen
Antal anslag	84553
Hvis eksamen består, må opgaven benyttes som eksempel i forhold til fremtidige studerende: <div style="text-align: center;">           JA <input checked="" type="checkbox"/>                                              NEJ <input type="checkbox"/> </div>	
Dato: 30/4-2015	
Jeg bekræfter med min underskrift, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp:	
<div style="text-align: center;">           _____ Allan Nymark _____            Underskrift         </div>	

## Indhold

1 Indledning .....	2
2 Problemformulering .....	3
2.1 Metodevalg .....	4
3.0 Teoretisk afgrænsning - Alment didaktisk afsnit .....	5
3.1 Ethiske begrundelser .....	5
3.2 Pædagogiske begrundelser.....	7
3.3 Didaktiske begrundelser .....	7
3.4 Fusionspædagogisk tankesæt.....	8
4.0 Medborgerskabet og samfundets diskurs .....	10
5.0 Sprogfagernes interkulturelle værdi .....	13
6.0 Interkulturaliteten i engelskundervisningen .....	14
6.1 Empiri indsamling og metode.....	17
6.3 Kulturbegreber og interkulturaliteten .....	17
6.3 Undervisningsforløb .....	19
6.4 Efterevaluering af undervisningsforløb .....	21
6.4.1 Læringsforudsætninger .....	22
6.4.2 Rammefaktorer.....	24
6.4.3 Mål.....	27
6.4.4 Indhold og læreproces.....	27
6.4.5 Evaluering .....	29
7 Konklusion .....	30
8 Litteraturliste .....	32
8.1 Artikler og publikationer.....	33
8.2 Links: .....	33
9. 1 Bilag 1: Undervisningsforløb.....	34
9.2 Bilag 2: Logbøger .....	36
9.3 Bilag 3: Interview .....	42

## 1 Indledning

Hvis man antager, at Anthony Giddens postulat om, at det globaliserede samfund er en realitet, så må man nødvendigvis også acceptere, at folkeskolens sprog og kulturfag skal være bannerførere for, at indføre sine elever i denne nye verdensorden (Hermann 2000). Når engelskfaget i særdeleshed har en opgave i, at bringe en globaliseret verden ind i klasserummet skyldes det, at det engelske sprog har positioneret sig således, at det i dag virker som lingua franca i stort set hele verden (Risager, 2012). Behersker man det engelske sprog har man således også sat sig i en position hvor man kan navigere, kommunikere og agere på globalt plan med relativ lethed. Men sproget er blot et kommunikationsmiddel. Strukturen i sproget kan læres men de underliggende kulturelle forskelle der vil være i den globale landsby fordrer nogle kompetencer som, ikke nødvendigvis, kan indeholdes i et rent strukturelt sprog- og tilegnelsessyn. Der skal med andre ord, noget mere end blot sproglighed ind i undervisningen. Men hvad kan skolen forventes at skulle have som formål? Jeg vil i denne bachelor opgave give et bud på, hvordan engelskfaget kan bidrage til det samfund som er og som kommer.

Jeg vil forsøge at trække et bredt dannelsessyn ind i det senmoderne samfund og skole og analysere både det engelskfaglige formål med skolen samt hvordan skolen har udviklet sig frem imod denne tidsalder. Den danske filosof og teolog K.E. Løgstrup formulerer: *"Så uoverkommeligt det er at holde skole, så spændende er det. Og det spændende er, at de største problemer, vi står i socialt, politisk og kulturelt i skolen, melder sig på en af den pædagogiske opgave pointeret vis. Det skulle bestemmelsen af skolens formål gerne få frem"* (skolens formål 1981). Her tager Løgstrup fat i et af de mest grundlæggende udfordringer ved skolens opgave og formål. Nemlig det, at hvis man antager at det er en let opgave at holde skole så har man fejlet på forhånd. Han fortsætter *"Af en bestemmelse af skolens formål kræves det, at den præsenterer de afgørende vanskeligheder ved at holde skole. Dem må vi støde på, så snart vi gør rede for formålet. Går vi underhånden ud fra, at formålet må være overkommeligt, har vi forfejlet bestemmelsen, for det er uoverkommeligt at holde skole"*. Skolen skal simpelthen for meget. Ellers er den fejlbehæftet på forhånd, mener K.E. Løgstrup. Han foregriber de udfordringer vi står med i dag, hvor skolen ikke er adskilt som en dannelses- og uddannelsesinstitution men er blevet en værdipolitisk kampplads. Interkulturaliteten er nu integreret meget centralt i skolens formål. Her må det fremhæves, at skolens formålsparagraf har opgaven om den interkulturelt kompetente elev stående ganske centralt formuleret i §1: *"...giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer..."* (UVM 2010). Det er således folkeskolens opgave, at uddanne eleverne til, at være bevidste om egen kultur og

være vidende om andre kulturer. En videre analyse af formålsparagraffen afslører da også, at kulturel dannelse ikke er dannelse i livsoplysningens tegn, men i det "konkurrencestats" paradigme som er opstået de senere år. Det er i nationens interesse, at eleverne bliver dannet til medborgerskab, verdensborgerskab og interkulturalitet. Dette paradigmeskift (Hvis der kan tales om et sådant) indeholder en række udfordringer, særligt for engelsk undervisere. Man kan også argumentere, at indførelsen af forenklede fælles mål indeholder et mere eksplicit krav om interkulturelle kompetencer end fælles mål 2009 gjorde. Specielt inddelingen kompetenceområdet "kultur og samfund" gør målet mere tydeligt end tilfældet var for fælles mål 2009. Jeg vil i dette bachelor projekt redegøre for de almene overvejelser i skolens og engelsk fagets formål i forhold til samfundet samt give et bud på, hvordan et sådant forløb kan tænkes ind i klasseværelset.

Udfordringen, set fra mit synspunkt, bliver nu, at overføre den erfaring jeg har gjort mig som er, at elever i folkeskolen har en relativ bred kulturel viden om kulturelle forhold i lande som har engelsk som hovedsprog men knap så meget om lande som engelsk som andet- eller fremmedsprog. Det hænger naturligt sammen med de gamle fælles mål, hvor det sproglige fokus var, at eleven tilegnede sig et engelsk sprog som nærmede sig de godkendte varianter. Fokus i dette projekt vil være, at bygge bro mellem den funktionelle sprogtilegnelse og den kulturelle viden og handlekompetencer som eleven skal tilegne sig for at være uddannelsesparat efter folkeskolen. Formålsparagraffen og de nye fælles mål er nu, i højere grad, ekspliciterede i sine krav om indhold og indførelsen af kompetencemål, tegn på læring og faseinddeling er et markant skifte i den danske undervisningstradition og nærmer sig det målstyrede undervisningssystem man kender fra den angelsaksiske verden. Man forsøger herved at reducere et uhåndgribeligt begreb som interkulturelle kompetencer til noget der kan måles, vejes og evalueres. Spørgsmålet der nu trænger sig på er så, om ikke der også kan indeholdes en dannelse til verdens- og medborgerskab i rammen af engelskundervisningen? Har de humanistiske fag i almindelighed og engelskfaget i særdeleshed ikke et ansvar for, at bidrage til den enkelte elevs almene dannelse? Kan engelskundriverne bidrage til, at eleverne BÅDE får bibragt sig målbare kompetencemål OG en almen dannelse i rammen af integreret sprog- og kulturundervisning? Disse spørgsmål søges besvaret indenfor rammerne af dette projekt.

**2 Problemformulering:** Hvordan kan engelskfaget fremme interkulturel dannelse hos elever i skolen?

## 2.1 Metodevalg

Globaliseringen skaber i det senmoderne samfund, en række udfordringer som vi, som sproglærere må medtænke i vores didaktik og fagdidaktik. Kulturundervisningen er blevet opprioriteret og ekspliciteret og formålsparagraffen pålægger os således at ruste eleverne til at kunne begå sig i en globaliseret verden. De teorier der inddrages i det følgende almindidaktiske afsnit skal ses som et grundlag hvorpå professionsudøveren kan foretage kvalificerede valg af indhold og metoder som tilgodeser elevernes behov for interkulturalitet (for engelskfagets vedkommende) samt skolens opgave som sammenhængsskabende institution i et pluralistisk senmoderne samfund.

De teorier der beskrives i indeværende bachelor projekt skal ses som værktøjer til at analysere problemstillingen og empirien vil blive inddraget som en integreret del af tekstafsnittene hvor det er passende at underbygge en påstand, for at kunne udrede hvorvidt der er sammenhæng mellem skolens og samfundets mission (på den ene side) og elevens egne forventninger og behov på den anden side.

Empiriafsnittet vil bestå af elevproduktioner, interview og spørgeskemaer udformet til at belyse elevernes egne oplevede behov for handlekompetencer i tværkulturelle sammenhænge samt egne refleksioner om problemstillingerne som det nye dannelsesideal har knyttet til skolens formål. Jeg vil benytte Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel til at belyse og vurdere hvordan engelskundervisningen kan bruges til at bringe en globaliseret verdensorden ind i skolen og hvordan elev og lærer, i samspil, kan ruste eleverne til videre uddannelse og bibringe eleverne en handlekompetence som ruster dem til arbejdsmarkedet. Dette gøres med udgangspunkt i engelskfagets fælles mål, både 2009 målene og de nye forenkledede fællesmål, da der vil være både forskelle og ligheder som har indflydelse på lærerens muligheder i skolen.

I det almindidaktiske afsnit vil jeg bringe udvalgte teorier om samfundets udvikling og dannelsens indhold set over tid, samt et etisk grundlag for skolen som kulturbærer for nationen. Dette er gjort ud fra den formulering i formålsparagraffen som sætter "*fortrolighed med egen kultur*" over "*viden om andre kulturer*".

I afsnittet om medborgerskabet og samfundets diskurs vil jeg redegøre for to forskellige positioner indenfor dansk pædagogisk kultur diskurs samt hvad kultur er for en størrelse. Jeg vil analysere og redegøre for, hvordan læreren og skolen kan danne eleverne til det senmoderne globaliserede samfund samt give et bud på, hvor jeg selv står i dialektikken mellem skole -samfund -verdensborgerskab - medborgerskab.

Afsnittet om sprogfagenes kulturelle værdi og sprogfagenes dannende værdi vil omhandle engelskfagets rolle som internationalt kommunikationsmiddel og heri vil indgå en analyse af engelsksprogets didaktik og hvordan internationaliseringen (eller globaliseringen) påvirker engelskundervisningen. Jeg vil beskrive hvordan det påvirker kulturundervisningen i skolen og redegøre for hvordan jeg ser kulturkompetencebegrebet og interkulturalitet.

I empiriafsnittet vil jeg redegøre for min tilgang til det empiriske studie i dette bachelorprojekt. Jeg vil her analysere og vurdere min indsamlede empiri for kvalificere/diskvalificere mit eget læringssyn og praksis. Det er mig bydende nødvendigt at forholde det indsamlede empiri sammen med fagets fællesmål og være kritisk stillingstagende til, hvordan engelskundervisningen har/ikke har en kulturel og sprogtilegnelsesværdi i forhold til skolens og fagets overordnede formål. Jeg vil inddrage et undervisningsforløb (Bilag 1 - Undervisningsforløb) som udgangspunkt for min empiriindsamling.

I afsnittet om efterevaluering af undervisningsforløbet vil jeg forholde mig til Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel i forhold til det undervisningsforløb jeg gennemførte i 2013-2014 og som danner grundlaget for dette bachelor projekt.

Konklusionen og perspektivering vil indeholde mine samlede lærte erfaringer med interkulturalitet som kerne i undervisningen samt hvordan jeg ser, at dette og hint kan optimeres, gøres anderledes og bedre og forsøge at perspektivere det til problemformuleringens oprindelige ordlyd.

### **3.0 Teoretisk afgrænsning - Alment didaktisk afsnit**

I det følgende vil jeg beskrive en række didaktiske, etiske og pædagogiske begrundelser for at arbejde med interkulturalitet og demokratisk dannelse i skolen. Afsnittet skal endvidere ses som en diskussion og analyse af relevansen af kompetencemål (som opsat i både formålsparagraffen og forenkede fælles mål for faget engelsk), samt inddragelse af en analyse af samfundets behov fremadrettet ud fra forskellige diskurser.

#### **3.1 Etiske begrundelser**

At forstå skolens dannende opgave fordrer, at man har medtaget dannelsens indhold og formål set over tid. For at indsnævre begrebet "dannelse" vil jeg tage udgangspunkt folkeskolens nuværende formålsparagraf som siger følgende om dannelse og kulturalitet: "*...dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.*" (Folkeskolens formålsparagraf §1). Tager man pågældende ordlyd til troende kan man se, at et af skolens fremmeste opgave er, at uddanne

eleven til kulturforståelse. Primært egen kultur men også kendskab til andre kulturer og deri ligger et interessant dannelsesmæssigt aspekt som også danner selve hovedspørgsmålet i dette bachelor projekt, nemlig uddannelse til dannelse gennem et nyt dannelsesbegreb kaldet "demokratisk dannelse". Den demokratiske og medbestemmende borger i et land skal således både kunne være deltagende i et demokratisk samfund og være vidende og agerende i andre landes kulturer. Men hvad menes der med denne formulering? Et bud kunne være, at man kan være forankret i et demokratisk sindelag og være åben for verden på en sådan måde, at man ikke er overbevist om sin egen kulturs overlegenhed men er kritisk stillingstagende over for egen kultur og kan sætte sig selv i et andet menneskes kulturliv. Heri ligger der en forforståelse for, at demokratiet ikke blot er en styreform men et sindelag. En måde at agere overfor hinanden med respekt for den anden part. Argumenterne for dette dannelsesbegreb har igennem tiden været mange men kan samtidig indeholdes i andre epoker i folkeskolen. I "Den etiske fordring" prøver teologen K.E. Løgstrup at give dette aspekt i den mellem menneskelige relation, en etisk, moralsk og til tider religiøs betingelse. Han udtaler således i sit foredrag om skolens formål i 1981: *"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej"*. Løgstrup taler her om den etiske forpligtelse vi alle har overfor vores næste. At i mødet med andre er vi etisk forpligtede overfor hinanden til at varetage den andens inderste væsen på en sådan måde, at man ikke tager den andens tillid for givet og misbruger den. Den interkulturelle dimension i den etiske fordring er således tydeliggjort idet jeg antager, at vi, ikke blot fordi formålsparagraffen siger vi skal være interkulturelle, men også af ren næstekærlighed, er forpligtede overfor vores næste til, at kunne behandle denne og dennes kultur med værdighed og respekt.

Den samme tænkning i etisk forstand kan findes i Immanuel Kants "Kategoriske imperativ", men hvor Løgstrup finder sine etiske begrundelser i kristendommens bud om næstekærlighed, så formulerer Kant sig anderledes verdslig end Løgstrup. Kant var oplysningsfilosof og skrev i slutningen af 1700 tallet om fornuftens vej til etikken. Ifølge Kant, er fornuften almen menneskelig og kan derfor, alene, fordre nogle etiske almenmenneskelige principper. Etikken kunne derfor adskilles fra guds ord, hvilket var et meget kontroversielt skifte fra datidens magthavende elite som var influeret af pietistiske begreber om biblens ord om mellem menneskelige relationer. Kant søgte herved at skabe et verdsligt argument for at man er etisk forpligtede overfor hinanden. Ikke fordi guds ord befaler dig men fordi man, via fornuften kan indse, at det er det rigtige at gøre.

### 3.2 Pædagogiske begrundelser

"Det, som arbejdsmarkedet har brug for nu og i fremtiden, er selvorganiserende mennesker" Undervisningsministeriet (Brejnrod, 2005, s. 79). Citatet er fra 1999 hvor Undervisningsministeriet nedsætter et vismandskollegium som udsender rapporten "Danmarks kompetenceregnskab". Man forsøger her at foregribe Schleiermachers evigt gyldige spørgsmål "*Hvad vil den gamle generation med den nye*" i overgangen til en ny tidsalder. Rapporten forsøger at konkretiserer de kompetencer et fremtidigt samfund (og arbejdsmarked) forventeligt vil efterspørge. Der udarbejdes fire kernekompetencer som fremtidens borger skal være i besiddelse af: Læringskompetence, meningskompetence, forandringskompetence og relationskompetence. Rapporten har stor indflydelse på undervisningsministeriets senere publikationer og der anes et skifte mellem det bestående arbejdsmarkeds efterspurgte kompetencer og de kompetencer et fremtidigt arbejdsmarked vil efterspørge. Tidligere var det sådan, at arbejdsmarkedet ønskede viden og færdigheder. Mennesket var et aktiv i kraft af hvad det kunne frembringe af værdi. De nye kompetencemål har mere fokus på hvad mennesket er. Hvordan kan mennesket skabe værdi i kraft af sin personlige handlekraft, sociale kompetencer, evne til at sætte viden i spil og evne til at nytænke eksisterende viden ind i nye kontekster. I dette bachelor projekt ser jeg dette skifte som centralt i forhold til, hvad skolens opgave nu (også) er. Det senmoderne samfund stiller nogle krav til den kommende generation som lander på skolens to-do liste. Udover sine kerneydelser, læring og socialisering skal den nu også ruste eleven til foranderlighed og til at kunne se smukke heri, innovation og nytænkning, viden og handlekompetencer i den globale landsby og visheden om, at det du lærer i dag er ikke nødvendigvis rigtigt i morgen. Dette skifte sker også som en naturlig forlængelse af et mantra indført i 1990erne, "Ansvar for egen læring". Underforstået, at eleven skal blive sin læring bevidst og søge at bedre sig selv af egen drift. Der kan diskuteres meget om det rigtige i denne pædagogiske vinkling men at gå ind i en dybere analyse vil afspore dette bachelor projekt.

### 3.3 Didaktiske begrundelser

De etiske og samfundsorienterede visioner for folkeskolen og dens formål formår, at give de rammer hvori skolen skal virke. Didaktikkens rolle i indeværende bachelor projekt skal ses, ikke blot, som en guide til lærerens handlemuligheder og metoder men også som et refleksionsværktøj for professionsudøveren i, at kunne skabe læringsprocesser i elevens zone for nærmeste udvikling. Følgende afsnit vil beskæftige sig med de dannelsesbegreber som Wolfgang Klafki har formuleret og hvordan disse kan tænkes ind i en folkeskolekontekst, undervisningsprincipper og Hiim og HIPPes tanker om planlægning, undervisning og evaluering af god undervisning.



Som beskrevet ovenfor er skolens nuværende dannelsesvision et andet end den klassiske dannelse. Det er ikke længere tilstrækkeligt at læse Homer og Pyramus og Thisbe og så håbe, at eleven bliver dannet af dette. Wolfgang Klafki betegner således det klassiske dannelsesideal som material dannelse forstået på den måde, at undervisningsmaterialet i sig selv havde en dannende karakter. Den materiale dannelse har traditionelt knyttet sig til antikkens tekster, latin og de naturvidenskabelige fag, matematik og fysik (Klafki 2011) Den materiale dannelses teori kan ikke stå alene, mener Klafki. Selvom læseplanen åbnes for eleven er der ingen garanti for, at eleven åbner sig og "knækker koden" på, læseplanens indhold. I denne henseende er måden hvorpå der arbejdes med stoffet afgørende, mener Klafki. Den formale dannelse beskriver det pædagogiske mål, at eleven udvikler evne til at tænke og forholde sig kritisk og betoner elevens personlige kvaliteter og giver plads til refleksion over det indhold der er udvalgt af underviseren. Wolfgang Klafki's mission var at samle de to dannelses teorier i et samlet dannelsesideal som han kaldte "Den kategoriale dannelse" hvor formale og materiale dannelsesbegreber mødes i undervisningen og åbner sig for eleven og tillader tilstrækkeligt rum til at eleven kan tilegne sig stoffet "åbne" sig for verden. Ifølge Klafki skal fagets indhold være eksemplarisk og udvalgt til at give en forståelse for fagets overordnede indholdsmål. Engelsk fagets nye forenkede mål sætter kompetence- og færdighedsmål højt og derfor har vi, som sproglærere et ansvar for at udvælge materiale som både tilgodeser elevens sproglige og kulturelle kompetenceudvikling. Men kan vi stadig bruge Klafki som rettesnor for, hvor kvalificeret vores undervisningsmateriale er og hvilke arbejdsprocesser vi iværksætter når vi planlægger? Ja, det mener jeg i høj grad vi kan. Dette begrundes jeg med, at idet vi udvælger materiale som er eksemplarisk i forhold til det/de centrale emner man har valgt at arbejde med, der giver vi også eleverne en mulighed for at være kritisk stillingtagende til både materialet og til arbejdsprocessen. Løbende selvevaluering fra underviseren samt observationsarbejdet og evaluering af elevarbejdet danner ligeledes også grundlaget for at vi kan se de tegn på læring (SMTTE modellen) der skal til for at kvalificere vores undervisning. I dette projekt har jeg skelet meget til Wolfgang Klafki. Hans formulering af de epokale nøgleproblemer harmonerer rigtig godt med mine egne antagelser om, hvordan man tilegner sig kulturelle kompetencer. Min baggrund som Engelsklærer og historielærer ses i mit vedlagte undervisningsforløb (Bilag 1 - UV forløb).

### **3.4 Fusionspædagogisk tankesæt**

Når jeg medtager Løgstrups tankesæt i denne bachelor er det fordi jeg ser, at man med kompetencebegrebet forsøger at bygge bro mellem de begreber, dannelse og uddannelse. Når K.E. Løgstrup i tale sætter skolen og de udfordringer forbundet hermed, taler han netop om det "uhåndgribelige" i, at forbinde kunstarterne og videnskaberne (skolens formål, 1981). Han vil dermed

sige, at når man forsøger at reducere skolen til noget som er overkommeligt, og måske underforstået, noget som lade sig gøre, så har man også forfejlet hvad det vil sige at holde skolen. Skolen er ikke et overkommeligt projekt, ifølge Løgstrup, og må heller ikke blive det for i det tankesæt er skolen blot et endnu et samfundsmæssigt parameter der kan skrues på, reformeres og sigtes med for at opnå en eller andet effekt i staten og samfundet. For at understrege Løgstrups tese om, at skolens formål er tilværelsesoplysning og at i takt med at samfundet går i retning af et ekspertsamfund, så må tilværelsesoplysning blive så meget mere vigtigt, medtager jeg dette citat: "*Der kan også være grund til at føje til, at jo mere vort samfund udvikler sig til at blive et ekspertsamfund, desto vigtigere bliver tilværelsesoplysningen. Hverken dygtighed i håndlag eller klogskab i politik kan erstattes af teoretisk intelligens endsige ekspertise. Politisk klogskab har derimod brug for tilværelsesoplysning. Med politik tænker jeg ikke kun på den politik der drives af medlemmer af folketing, amtsråd og byråd, heller ikke kun på den der drives af ledere af institutioner, virksomhedsledere, fagforeningsledere og embedsmænd, men på den vi alle tager del i*" (skolens formål 1981). Sagt på en anden måde så kan man ikke reducere skolens formål til at være noget man kan uddanne sig til og måles på. Man kan tale om skolens opgaver som noget man kan sigte efter men at forsøge at reducere skolens formål til blot at være noget man kan krydse af i et evalueringsskema vil være for evigt forfejlet, siger K.E. Løgstrup.

Ikke desto mindre er det i den retning vi bevæger os. I bogen "Grundbog i Pædagogik" af Poul Brejnrod (Brejnrod 2005) beskrives det skifte som samfundet, og med erhvervslivet som indpisker, må gennemgå for at nå frem til en ny måde at tænke uddannelse på. Man kan tale om, at der i denne periode sker en overgang fra en periode til en anden. Fra det moderne til det senmoderne om man vil. Poul Brejnrod beskriver det således, at i 1980erne sker der noget med uddannelsessystemet. "*Det danske uddannelsessystem var tidligere meget statsstyret, lærernes arbejde var i højere grad politisk og administrativt styret. Læreren fik sin autorisation fra staten til at undervise som, der vidste noget, og hvis opgave det var at give viden og dannelse til dem, som var umyndige og ikke vidste noget*" (ibid s. 75-76). Dette citat viser hvad skolen var før det omtalte skifte i samfundets syn på uddannelsessystemet. I slipstrømmen på ungdomsoprøret og den folkelige modvilje mod autoriteter op igennem 1960erne og 1970erne, begynder staten at se på hvordan uddannelsessystemet nu kan tænkes ind i det senmoderne samfund. Der opstår nogle nye begreber såsom forandringsparathed, kompetenceudvikling og videnssamfundet. Det sidste er værd at lægge mærke til, fordi der lægger meget vægt i ordet videnssamfund. Viden bliver den nøglen til den økonomiske vækst (Ibid s. 76) og der knytter sig nogle helt andre kompetencer til dette samfund end til det der kom før. Brejnrod kalder dette nye tankesæt for fusionspædagogisk dannelse og æstetisk dannelse (ibid s. 75). I

fusionspædagogikken ligger der tanker om at uddanne til forandringsparathed og at kunne sætte eksisterende viden ind i nye og anderledes kontekster end tidligere. Specialiseringen af samfundet afløses nu af et sæt almene, brede kompetencer som skal komme samfundet til gode. Op igennem 1990'erne kommer Undervisningsministeriet med en række tiltag og publikationer som skal understøtte den nye diskurs i uddannelsessystemet. De brede personlige kompetencer og de specialiserede kvalifikationer skal styrkes og forbindes. Det nye dannelsesideal udkrystaliserer sig her med udgivelsen af programskiftet i 1996 "*udviklingen af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*", og udgivelserne fra *Kompetencerådet* i 1998. (ibid s.78).

Relevansen for redegørelsen for udviklingen set i lyset af dette bachelor projekt er den, at kompetenceregnskabet som vismandskollegiet udkom med i 1999 forsøger at konkretisere de kompetencer som samfundet (underforstået erhvervslivet) efterspørger. Heri ligger "de interkulturelle kompetencer" centralt og de er da også medtænkt som kernen i folkeskolens formålsparagraf som værende af største vigtighed og nødvendighed.

#### **4.0 Medborgerskabet og samfundets diskurs**

Jeg vil i dette afsnit analysere to yderpositioner i tiden for så vidt angår synet på folkeskolens rolle i det senmoderne samfund. Professor Ove K. Pedersen advokerer for, at folkeskolen i det 21. århundrede ikke længere kan være et "demokratisk reservat" som han hævder den har været i tiden efter 2. verdenskrig og frem til ca. årtusindskiftet. Han udtrykker det således: "*Folkeskolen er i dag ved at blive en del af konkurrencestatens økonomisme, der i øjeblikket er kandidat til at blive samfundets ideologi nummer 1. Det skaber nye idealer for individet og fællesskabet i skolen,*" (Pedersen, 2011). Ove K. Pedersens syn på samfundet og folkeskolens rolle heri er den, at Danmark (og verden) er trådt ind i en ny samfundsorden hvor de enkelte landes økonomier står alene overfor hinanden og (billedligt talt) bekrieger hinanden og konkurrerer på de økonomiske parametre. Hans baggrund som underviser på Copenhagen Business School kvalificerer naturligt nok, at han har et økonomisk samfundssyn og han mener altså at vi, som samfund, ikke har råd til at bibeholde folkeskolen i den ånd som har præget den førhen. "*Konkurrencestaten gør op med skolen som demokratisk reservat! Sådan lyder Ove K. Pedersens synspunkt. Baggrunden for det er, at efterkrigstiden – fra midten af 1950'erne og frem til midten af 1990'erne – er en periode, hvor skolen er et reservat løsrevet fra arbejdslivet.*" (ibid., s.1). Denne diskurs i samfundsdebatten har vundet genklang i ledende politiske kredse. Ove Kaj Pedersens syn på samfundet har haft afgørende indflydelse på folkeskolen. Særligt har hans kritik, kvalificeret af PISA undersøgelser, sat fokus på, at folkeskolen og dens elever hverken læser eller skriver godt nok i

forhold til lande vi normalt sammenligner os med. Resultatet er et grundlæggende paradigmeskift i måden vi tænker folkeskole på. Fagligheden skal styrkes og eleverne skal rustes til arbejdsmarkedet og videre uddannelse. Dette står tydeligt i den nye formålsparagraf for folkeskolen. Dette er naturligvis et postulat fra min side, men Ove Kaj perspektivet på skolen i samfundet, som en integreret og ikke adskilt institution er nu et grundvilkår for den måde skolen og professionsudøveren må gribe sit arbejde an på. Grunden til, at jeg medtager Ove Kaj Pedersens perspektiv er, at jeg ser det som et nyt grundvilkår for folkeskolen og for den nye dannelse til både medborgere og verdensborgere som anført i formålsparagraffen.

Hvor Ove Kaj Pedersen ser samfundet ud fra en markedstænkning hvori folkeskolen er blot en af mange parametre der kan skrues på, justeres og rettes ind i forhold til hvad samfundet har brug for, så har filosofen Jürgen Habermas et bud på, hvordan samfundets dannelsesideal i det 21. århundrede kan formuleres. I bogen, Verdensborgeren som pædagogisk ideal, citerer Peter Kemp, den tyske filosof Habermas: *"En kosmopolitisk dannelse og uddannelse i det 21. århundrede må ligesom europæisk politik i det hele taget stille imod gradvist at overvinde verdenssamfundets sociale spaltning og opdeling uden at svække den kulturelle egenart. Dette kan kun betyde, at dannelse og uddannelse må blive multikulturelt, dvs. give elever og studerende grundlæggende kendskab til forskellige gruppers historie og kultur"* (Kemp 2006, S. 70). Formuleringen danner rammen for, hvordan og hvorfor et nyt dannelsesideal med kulturforståelse i centrum, må indtænkes i folkeskolen. Denne tænkning er ikke i direkte kontrast til markedstænkningen, men et udtryk for, at dannelse til medborger og verdensborger kan tænkes ind i det pluralistiske senmoderne samfund. Hvor medborgerskabet er tænkt ind i skolen via *"...gør dem fortrolige med dansk kultur og historie..."* er verdensborgeridealet tænkt ind ved den videre formulering *"giver dem forståelse for andre lande og kulturer."* I arbejdet med kulturfagene har læreren derfor rig mulighed for at bringe verden udenfor, ind i klassen og arbejdet med den internationale dimension i skolen giver eleverne mulighed for, at blive dannet i både medborgerskabet og verdensborgerskabet i skolen. Hvordan det fagdidaktisk skal udmøntes vil jeg komme ind på i afsnittet "interkulturaliteten i engelskundervisningen".

Men den brede definition af kultur kan være svær at forholde sig til både som underviser og som elev. Spørges en elev: *"Hvad er kultur?"*, vil mange elever nævne mad, bygninger, tøj, religion osv. Altså de mere synlige ting som kendetegner et land og et folk. Jeg vil henvise til professor Hans Gullestrup som definerer kulturbegrebet: *"... at kulturbegrebet meningsfuldt forstås som et udtryk for det system af processer, der ligger til grund for den aktuelle meningsdannelse og betydningskabelse, og som skaber*

*de gensidige relationer og oplevelser af identitet og samhørighed i en given kultur". (Gullestrup 2003, s. 33). Sagt med andre ord, så er kulturen summen af de værdier, normer og handlemønstre som knytter en gruppe af mennesker sammen i et gensidigt tilhørsforhold. Det være sig både et lands, en etnisk betinget gruppes eller en social gruppes kultur. Selve dannelsesvisionen i folkeskolen kan indeholdes i ovennævnte definition, efter min mening. At mennesket har et immanent behov for at tilhøre en gruppe anser jeg som en selvfølgelighed, og den indsigt det kræves for at handle i en anden kultur en ens egen, er de handlekompetencer som skolen skal bibringe sine elever for at være duelige medborgere og verdensborgere. Gullestrup knytter således hele skolens dannelsesvision sammen i ovenstående citat.*

Men det lidt luftige begreb "medborgerskab" kræver en analyse for at komme til bunds i, hvad der egentlig ligger i det og hvorfor det er en ønskværdig egenskab at bibringe den kommende generation. Jeg vil i dette afsnit forsøge at finde forklaringer på formålsparagraffens dobbelte sigte, at være dannet i egen kultur og være vidende om andre kulturer. Først skal vi lige have styr på hvad et nationalt fællesskab er. Michael Böss henviser til filosofen David Miller som har opstillet fem begreber som kan siges at definere hvad en nationalstat (og dermed en nationalt fællesskab) er. "*1: en tro på, at der findes et nationalt fællesskab, og at dette fællesskab er etisk forpligtende, 2: En forestilling om, at dette fællesskab har historisk kontinuitet. 3: En forestilling om, at det er aktivt, dvs. at det kan handle, beslutte, præstere noget osv. 4: En forestilling om, at det er forbundet med et særligt geografisk sted. 5: Eksistensen af en fælles offentlighedskultur.*" (Böss, 2006, s. 101). Tager man en Europæisk stat ind til analyse kan man konkludere, at Danmark kan siges at leve op til de kriterier. Der har, historisk set, været en homogen befolkningsgruppe som har vedkendt sig at være danske. Hertil skal der også lægges vægt på, at der er gjort store anstrengelser for, at skabe et nationalt fællesskab indenfor Danmarks grænser. Konklusionen her må være den, at der inden for grænserne af Danmark, eksisterer et fælles kulturgrundlag som kan mærkes, føles og i talesættes. Globaliseringen sætter dog nogle nye definitioner i spil, i forhold til hvad en nationalstat er. Jeg henviser igen til Michael Böss, som i en kronik i Politiken sætter nationalstaten op mod globaliseringen og de udfordringer det afstedkommer. Han hævder, at vi har brug for en ny national identitet og, at ingen skal hævde at have patent på det at være dansk, da det vil ekskludere og diskvalificere Danmark i den globale landsby. Han indleder kronikken: "*Vi må være nationale for at kunne overleve i den nye globale virkelighed. Men vi må rive Dannebrog ud af hænderne på Pia Kjærsgaard og Dansk Folkeparti. I stedet må vi udvikle en dansk nationalitet, som betyder, at vi kan være nationale og verdensborgere på én gang. At vi kan værdsætte det multietniske samfund uden at lægge nationalstaten bag os*". (Böss 2006). De forudgående to citater

går hånd i hånd med formålsparagraffen som pålægger skolen at dobbeltkvalificerer til både nationalborger, medborger og verdensborger. Jeg mener Michael Böss har en god pointe i, at sammenhængskraften i en stat er afgørende for, at om en stat kan overleve i den pluralistiske og globaliserede verden, hvor landegrænser (i Europa) er mere eller mindre udviskede.

Sammenhængskraften, de usagte normer og værdier i det civile samfund er afgørende for om en nation kan bestå, men at et nyt nationalt fællesskab skal kunne rumme de forskellige etniske minoriteter og de kultursammenstød som opstår, når man antager at egen kultur er overlegen i forhold til en anden.

## **5.0 Sprogfagenes interkulturelle værdi**

Sprog og udviklingen af et standardiseret sprog med formelle regler for sprogbrug og dialekter (Eller udelukkelse af samme) er, ifølge Anthony Lidicoat og Angela Scarino, en konstrueret enhed.

Mennesker forstår sprog intuitivt, men et sprogsamfunds forskellige lag gør brug af varierende korrekthed indenfor sproget. Her menes der en given magtelite som gør krav på "den korrekte" version af sproget og forskellige samfundslag har forskellige sproglige varianter og gør brug af andre facetter af sproget (Lidicoat, Scarino 2013, s 11-15). Der er, med andre ord, en prestige i en standardiseret variant af et givet sprog og den der mestrer den "korrekte" variant af sproget, har således tilkendegivet hvor han/hun hører til inden for denne sprogbrugergruppe. Sagt på en anden måde så er sproget både et kommunikativt system men det bærer også et implicit signal om, hvilken gruppe man tilhører eller identificerer sig med. Skiftet i fokus i sprogtilenelse fra strukturelt til kommunikativt, kan (og bør) nu også suppleres med et fokus på formålet med sproget og en viden og en handlekompetence til at bruge og tilpasse sproget til de situationer man befinder sig i, og omvendt, at kunne afkode en samtalepartners kulturelle ståsted, ballast og position. Lidicoat og Scarino henviser her til andre sprogforskere (Chomsky m.fl) som siger, at sproget og andetsprogstilenelsen har haft et ensidigt fokus på kommunikative kompetencer og at sproguddannelsen har haft en tendens til at være underudviklet i forhold til at forstå selve naturen i kommunikationen. Hvad er det som bærer kommunikationen udover de lingvistiske og kropssprogsmæssige kompetencer? Der hævdes, at kommunikationen mellem mennesker, og implicit kulturbærere, kræver andet og mere end blot viden og færdigheder om sprogets struktur, de kommunikative do's and don'ts men også en handlekompetence som handler om sprogbrugets kulturelle implikationer. Det kommunikative tilegnelsessyn (Som jeg selv besidder) kritiseres nu for, at reducere sproget til et spørgsmål om at kunne tale og forstå uden hensyntagen til samtalepartnerens kulturelle ståsted og mulige "hellige køer".

Måden hvorpå det kommunikative sprogtilgængeligheds syn skal og bliver udfordret er, for læreren at se, i klasseværelset. Hvor en kulturel homogen gruppe (klasseværelset) tidligere havde sine samtalepartnere tæt på egen kultur er der nu åbnet op for, at aktiviteter i undervisningen i højere grad skal have fokus på omverdenen. Ikke blot i andre engelsktalende lande, som fælles mål for faget engelsk 2007 lagde op til, men i hele verden.

I artiklen "*Verdensborgeren i sprog- og kulturpædagogikken*" af Karen Risager (Risager, 2012) sættes begrebet verdens- og medborgerskabet til diskussion. Denne del af dannelsesbegrebet i dette bachelor projekt er behandlet i starten af dette projekt så derfor vil jeg henvise til Risagers analyse af Michael Byrams Five Savoir model og hans kritiske kulturelle bevidstheds tese, som danner baggrund for mit undervisningsforløb og som i høj grad søges afspejlet i det fagdidaktiske afsnit i indeværende projekt. Måden som Risager i tale sætter Byrams politiske dannelse, den kritiske kulturelle bevidsthed, spænder rigtigt godt med den måde jeg tænker dannelsen ind i dette projekt. Sproget bliver i denne tese et middel til forståelse for kulturelle forhold og de fem punkter som Byram har opstillet i artiklen af Risager, kan med relativ lethed tænkes ind i et undervisningsprogram hvor eleverne får stillet til opgave at forholde sig kritisk til både egen kultur og andres og derved kan der opnås en grad af forståelse for, hvad der gør sig gældende for andre mennesker og kulturer.

## **6.0 Interkulturaliteten i engelskundervisningen**

Jeg har i de sidste fire år været nysgerrig på, hvordan interkulturel kompetence kan være andet og mere end blot "viden om den anden". Ligeledes har jeg været undrende over, hvordan man får bragt ægte kulturmøder ind i undervisningen således, at eleverne får en reel mulighed for at udvikle de handlekompetencer som er nødvendige hvis man ønsker at evaluere kvalitativt på elevernes interkulturelle progression.

I dette afsnit vil jeg redegøre for Professor Michael Byrams five savoir model som indsigtmodel og værktøj til planlægningen og udvælgelse af materiale og arbejdsmetoder. Grunden hertil er, at Byram med sine fem søjler, indrammer "den interkulturelle taler" (Intercultural speaker) på en måde som giver læreren mulighed for at se på elevens (og lærerens) læring og progression så det ikke blot bliver tilegnelse af viden, men også inkorporerer en hvis form for handlekompetencer for eleven samt en bevidsthed om ens egen kultur og hvordan elevens eget kulturelle ståsted også betyder noget for, hvordan den anden ser på en selv. Under hvert afsnit af Byrams model vil jeg også vise eksempler på undervisningssituationer hvor materialevalget har haft et særligt formål. I dette afsnit vil jeg ligeledes redegøre for udvælgelse af empirien som er indeholdt i dette bachelor projekt.

## **Michael Byrams 5 savoir model**

I den engelske fagdidaktiske fase af planlægningen af et undervisningsforløb har jeg lænet mig kraftigt op af professor Michael Byrams 5 Savoir model. I følge Byram, kan de interkulturelle kompetencer deles op og segmenteres i 4 underkategorier som tilsammen udgør et afrundet interkulturelt kompetencebegreb som står i centrum for undervisningen. Eller i det mindste, en vej der til.

### *- Holdning*

*Nysgerrighed og åbenhed, parathed til at forkaste forkerte forestillinger om andre kulturer og forestillinger om sin egen*

### *- Viden*

*Viden om sociale grupper og deres praksis i eget ens samtalepartners land, og viden om de generelle processer som kendetegner interaktionen på det individuelle og samfundsmæssige plan*

### *- Fortolkning og relatering*

*Evne til at fortolke et dokument eller begivenhed fra en anden kultur, at forklare den og relatere den til dokumenter eller begivenheder fra ens egen kultur.*

### *- Opdagelse og interaktion*

*Evnen til at tilegne sig ny viden om en kultur og kulturelle praksisformer, og evne til at bidrage med sin viden og sine holdninger og færdigheder i forbindelse virkelig interaktion*

### *- Kritisk kulturel bevidsthed - Den politiske dannelse*

*Evnen til at vurdere kulturelle og samfundsmæssige forhold kritisk og på basis af eksplicite kriterier: Praksisformer og produkter fra ens egen kultur og ens eget land og ligeledes praksisformer og produkter fra andre kulturer og lande. (Byram 2000, side 2).*

Det sidste punkt står i midten af modellen fordi de fire andre blot skal føre hen til, at eleven udvikler en evne til kritisk stillingtagen på både egen og andres kulturer. Dette er også Karen Risagers fortolkning af Michael Byrams model. Byram søger at indramme kultur- og sprogundervisningen ved denne model, da den rammer eleverne på mange tangenter og sætter både følelser, faktuel og handlingsorienteret viden, og adfærd i spil i undervisningen. Kernen i Byrams teori er det



dannelsesideal som han kalder den kritiske kulturelle bevidsthed eller en "dannelse til verdensborgerskab". Den interkulturelt kompetente person er i Byrams optik den som har indset, at kulturen ikke er statisk men mere dynamisk end den nogensinde har været i menneskets historie. En person som omfavner de kulturelle forskelle, som kan sætte dem i relation til både sig selv men også kunne sætte sig selv under kritisk evaluering og vurdere hvordan man bør behandle den anden etisk forsvarligt. Sproget er, i denne forbindelse broen hvormed den interkulturelt kompetente person kan agere i verdenssamfundet og opnå en kritisk kulturel bevidsthed og udvikle evnen til at navigere i det senmoderne pluralistiske samfund som vi er en del af.

Jeg er helt i tråd med både Karen Risager og Peter Kemps dannelsesideal. *"Verdensborgeren er et begreb der fokuserer på individets (politiske) rolle og opgaver i forhold til verdenssamfundet. Det kan dække over vidt forskellige opfattelser, lige fra "vi er alle verdensborgere" til "Ingen er (endnu) verdensborger". Selv vil jeg mene på den side at alle vi mennesker er verdensborgere i mere objektiv forstand i kraft af at vi er sat i en globaliseret og interdependent verden..."* (Risager 2012). Som jeg har beskrevet tidligere i dette projekt er mit dannelsessyn tæt knyttet de etiske og universelle værdier som er knyttet til den kontinentale og skandinaviske didaktiske og pædagogiske tradition. Men netop det universelle i begrebet "verdensborger" finder jeg tilgodeset når man inddrager Michael Byrams politiske dannelsesbegreb og hans five savoir model i sin undervisning og sin planlægning af samme. Man kan nok argumentere for, om det er engelskfagets opgave at bibringe eleverne en dybere forståelse for egen kultur eller om fagets hovedfokus rent normativt bør være, at bringe verdenen (ikke blot den engelsksprogede) ind i klasserummet. Formålsparagraffens overordnede sigte er dog det, som tidligere beskrevet den, at give eleverne en fortrolighed med egen kultur og denne vægter højere end kundskaber om andre. Men det er jo skolen som helhed der gør dette og derfor vil det, i min optik, være engelskfagets primære opgave at bringe den globaliserede kultur ind i klasserummet og sekundært, at kunne sætte det lærte i relation til elevens egen verden.

Yderligere definere Byram tre kompetencer kaldet, de tre interkulturelle kommunikative kompetencer

- Lingvistisk kompetence
- Sociolingvistisk kompetence
- Diskurs kompetence

Jeg læser ikke Byrams kategorisering som en adskillelse begreberne i undervisningen men snarere som et reflektivt værktøj for læreren til at planlægge og evaluere på egen undervisning. Sempelthen for at sikre, at man nu også kommer hele vejen rundt med eleverne og hvis man føler, at det ikke er lykkedes, kan modellen bruges til at tune sig ind på, hvor i forløbet der har manglet en indsats.

### **6.1 Empiri indsamling og metode**

Det har lagt mig meget på sinde at kunne dokumentere og evaluere på faglig progression i engelsk undervisningen. Jeg har derfor gjort brug af et logbogssystem som giver eleverne mulighed for, at kunne kommunikere skriftligt med deres underviser. Logbogen skal indeholde alt skriftligt materiale som eleven producerer og har derudover et krav om selvrefleksion. Mit krav om logbøger er blevet en fast del af min undervisningsfilosofi efter vi kom ud i individuel praktik. Empirien i dette bachelor projekt vil derfor være de selvrefleksive afsnit i udvalgte logbøger som vil være, i redigeret form, vedlagt som bilag (Bilag 2 - Logbøger). Klasserne som danner grundlag for empirien er en 9. og 10. klasse på Rejsby Europæiske Efterskole (Herefter forkortet REE). De to klasser var meget forskellige både mht. kønsfordelingen men også i det faglige niveau. REE er en gymnasieforberedende efterskole og det faglige niveau er lagt på gymnasielevelt niveau for så vidt det kan lade sig gøre. Jeg har også erfaring og empiri fra andre klasser men for at empiridelen ikke kommer til at fylde alt for meget vil der være sorteret en hel del i både interviews, logbøger og de spørgeskemaer jeg har fået indsamlet over de sidste fire år.

For at kunne evaluere kritisk på elevernes udbytte og på mit eget sigte om erhvervelse af interkulturel viden og kompetence har jeg foretaget interviews med elever som spænder bredt fra fagligt og socialt dygtige elever og til elever som har virket umotiverede og fagligt svage. Dette er gjort for at komplementere de rent skriftlige tilbagemeldinger fra eleverne. Det er ofte sådan, at eleverne kan udtrykke sig bedre og mere nuanceret i tale end han/hun kan via et skriftligt medie og på et andet sprog. Derfor er interviewformen benyttet som et kvalificerende metodevalg i empiriindsamlingen. Eksempler fra empirien vil blive inddraget hvor de er relevante.

### **6.3 Kulturbegreber og interkulturaliteten**

Kulturbegrebet overordnet

Lærerens egen kulturforståelse er af afgørende betydning når der skal undervises i kulturelle forhold. Dels for at undgå, at underviseren har en forfejlet og overfladisk kulturbevidsthed og dels for at undgå

at sætte anden kultur i bås og stereotypificere den anden. Dette vil jo, i interkulturel kompetence øjemed, være direkte kontraproduktivt for eleverne. Hvis det eneste en elev kunne sige om Storbritannien var, at de drak te, spillede fodbold og i øvrigt skabte sig tosset når de var på ferie, så har der været en forfejlet og stereotyp kulturundervisning. Jeg vil i dette afsnit redegøre for faldgruberne i kulturundervisningen ved at inddrage kulturanalysens modpoler; kultur etnocentrismen (fortrolig med egen kultur) og kultur relativismen (kendskab til andre kulturer). Som sagt i paranteserne, så ser jeg de to modpoler sat i spil i folkeskolens formålsparagraf og det faktum at der er en værdiladning i ordene "fortrolig" og "kendskab", hvor det første har forrang i forhold til det andet, så mener jeg det er en nødvendig overvejelse man skal tage som underviser i kulturforhold. I en folkeskole vil der være en tendens til at skulle kategorisere verden i kasser. Børn ønsker at forstå verdenen men det hyperkomplekse verdens- og kulturbillede tillader ikke, i første øjekast, at tegne et entydigt billede af kulturer og kulturmøder, uden det får et anstrøg af stereotyper og (måske) fordomme overfor den anden.

I professor Hans Gullestrups bog, *Kultur, kulturanalyse og kulturetik*, taler han om kulturer som forskelle i den grundlæggende verdensopfattelse (Gullestrup, 1992). Han skriver: "*De kulturelle værdier - kriterierne for hvad der er godt eller skidt - komme ud af den blå luft. De er dels et resultat af en ofte langvarig proces, dels er meget snævert knyttet til den måde, hvorpå man i kulturen betragter verden omkring sig*" (Gullestrup s. 43). Sagt på en anden måde så er kulturen noget som vi mennesker ikke kan slippe for og den former derfor den måde som vi tænker på dette eller hint. I bogen gives der eksempler på hvad vi, i vesten, ser som en tilforladelig fritidssysself, jagt, ville være meget ildeset hvis man var rodfæstet i hinduisme eller buddhismens teser om genfødsel og reinkarnation. I citatet ovenfor skrives der, at kulturelle ændringer er noget der sker over lang tid. Hvis man antager, at det nye dannelsesbegreb som jeg knytter til dette bachelor projekt "interkulturaliteten" er alment accepteret så fordrer det, at vi som sproglærere har en enormt kritisk holdning til egen kultur og formår at kunne se os ud over de normer og værdier som er indlejret i os selv (Vi kan jo ikke slippe for dem) og ser på verden i meta perspektivet og kan inddrage relevante kulturelle problemstillinger og anskuelser uden at fremstå som "kulturelt overlegne" og dermed videregive disse stereotyper imod andre kulturer. Hvordan dette i praksis kan gøres vil jeg forsøge at redegøre for i de nedenstående afsnit.

### 6.3 Undervisningsforløb

Undervisningen havde Irland som udgangspunkt. Dette var begrundet i de gamle fælles mål for faget engelsk som siger: "*anvende viden om dagligliv, levevilkår, værdier og normer hos forskellige befolkningsgrupper, primært i lande, hvor engelsk anvendes som modersmål og sekundært i lande, hvor engelsk anvendes som andetsprog*" (UVM 2009). Forløbet var historisk lineært på den måde, at startstedet for den historiske gennemgang af Irlands historie var 1840'erne og fremefter. Begrundelsen herfor var, at vælge epoketypiske problemstillinger, hungersnød, borgerkrig, borgerrettigheder mv. som udgangspunkt og afsæt til videre bearbejdelse i undervisningen og udvidelse af elevernes historiske bevidsthed. Jeg har valgt at bruge epokale nøgleproblemer i Irlands historie som indgangsvinkel, da det giver en masse afstikkere som man som lærer kan tage hul på, hvis eleverne "bider på" et særligt emne. Heri ligger kimen til den differentiering som undervisningsforløbet også skulle indeholde. Hvis en elev ikke fandt kartoffelskimmel interessant, kunne eleven tage fat på Belfasts vægmalerier (hvilket nogle gjorde) og ligeledes hvis borgerkrigen var uinteressant kunne den musikalske dimension i de sange og digte der er skrevet om Irlands historie vække interesse hos andre elever. Der var knyttet læsestof af varierende sværhedsgrad til hver af de tre hovedemner. Tekstbogen "Blue Cat for niende" var for de fagligt udfordrede og kompendieteksterne var for de fagligt stærke elever. Kravet var, at de skulle læse begge tekster og lave resumeer til begge i deres logbøger. Udover artikler og tekster var der knyttet et antal sange til hvert emne. Dette blev gjort for at få en varierende undervisning og for at kunne tilgå elevernes følelsesmæssige dimension, idet sangene var direkte relaterede til hvert emne.

Sidst men ikke mindst havde jeg udvalgt tre forskellige film som eleverne skulle vælge sig ind på. Målet med at inddrage film i undervisningen var, at give eleverne en ekstensiv læring. At kunne uddrage tema-relevante tråde fra filmene og til de andre aktiviteter og dermed begynde at spinde et net af forbindelser i den irske selvforståelse og kultur.

#### **Evaluering**

En af metoderne til at evaluere og monitorere elevernes faglige udbytte og progression var logbogssystemet. Eleverne udfyldte deres logbøger selvstændigt og fik skriftlige kommentarer fra mig igennem hele forløbet. Her fik jeg muligheden for at se, hvorvidt eleven havde læst, forstået og opnået en erkendelse af de tekster som de skulle skrive resumeer over. Eleverne skulle også forholde sig til egen læring i forløbet ved at udfylde de tre faste spørgsmål som jeg havde defineret som var: *Hvad arbejder jeg med? Hvordan arbejder jeg med det? og "Hvad har jeg lært?"*. Her skulle eleverne i

talesætte hvad de vidste i forvejen, hvad de nu vidste og hvordan de havde bearbejdet det. Dette var en udfordring for en del elever men der var også elever som gik til den selvrefleksive del med en god indstilling og som forstod hvad formålet med spørgsmålene var. Et eksempel fra en fagligt stærk elev:  
What have I learned

*This week I learned a lot about the history of Ireland, which I found really interesting and captivating. I didn't know much about the famine in Ireland before this topic, so I really enjoyed it and I hope to learn more. (Bilag, Logbook Anne Birn, side 1)*

Dette logbogsindlæg er fra første uge af undervisningsforløbet og viser en elev som har arbejdet rigtig godt og koncentreret med stoffet. Der er blevet bragt noget viden ind som eleven ikke havde i forvejen og sammenkoblet med hendes eksisterende viden har hun formået at danne ny viden om emnet.

Samme elev skriver efter uge 2:

What have I learned?

*This week I obviously learned a lot about the Irish Civil War and the Irish war of independence. I also learned a lot of new words, this I due to the fact that we had a "word bank" in class. Where we read a text about the Irish emigration to America. Afterwards we underlined the words we didn't know, so we could talk about the words meanings in the class. (Ibid, side 4 - uge 2 i bilag)*

Uge 2 havde et sigte, at bringe den irske uafhængighedskrig og efterfølgende borgerkrig ind i klasserummet. Eleven understreger her, at læringen har både haft stoffet i centrum men hun reflekterer også over at der er brugt ord hun ikke kendte i forvejen.

De første to uddrag af logbogen har et selvrefleksivt sigte mens det sidste som danner grundlag for, om eleven har en forståelse for de problemer der har været (og stadig er) i Nordirland. Eleven skal derfor svare på et sæt lærerdefinerede spørgsmål som en summativ men også kvalitativ evaluering af elevens læring og forståelse af stoffet. Dette er et lille uddrag af den afsluttende opgave om Irland:

Why has this separation between the two Irish nations taken place?

*This separation has taken place because of the two different populations, with two different religious persuasions and cultural difficulties.*

*This was also done because the majority of the population in the north was Protestants and wanted to keep the bond with Britain. Especially in Ireland this started a lot of strong feelings and disagreements.* (Ibid. side 8)

Opgaven indeholder en del mere end dette uddrag men jeg har valgt ikke at vedlægge hele logbogen som bilag, da denne elev repræsenterer den middelhøje præstation for denne klasse. I den mundtlige tilbagemelding til denne elev var der ingen tvivl om, at der havde fundet læring sted. Eleven udtalte dog selv, at hun godt kunne have brugt en anden måde end bare at læse tekster og skrive resumeer. Hun synes, at sangene og aktiviteterne med vægmalerier i Belfast havde været rigtig gode og synes der skulle have været mere af det. Dette bakkes op af en anden elev som jeg lavede et interview med som siger

*Interviewer: Hvad har været mest spændende*

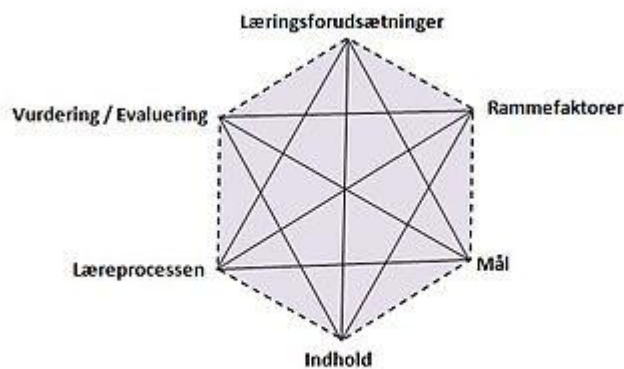
*Anna: Helt ærlig så synes jeg ikke det var skide spændende at læse om krigene og synes også det var nogle svære tekster. Men de der billeder fra den der by (Belfast, red) hvor man kan se hvor meget de hader hinanden stadigvæk, synes jeg var vildt spændende.* (Bilag 3, Interview Anna Stuckert, side 1)

Jeg har ligeledes vedlagt hele interviewet med Anna fordi netop denne elev kunne og turde fortælle når der var noget der ikke passede hende og noget hun synes kunne gøres anderledes.

#### **6.4 Efterevaluering af undervisningsforløb**

En afgørende egenskab for enhver professionsudøver må være, at kunne efterreflektere og være kritisk overfor egen praksis. Jeg vil i det følgende afsnit analysere det undervisningsforløb som lægger til grund for min empiriindsamling og gennem denne, kunne påvise hvorledes jeg kunne have udøvet en anden praksis og have optimeret forløbet således, at det havde ramt bredere og fået flere elever med i undervisningen. Indledningsvis vil jeg sige, at jeg havde en god fornemmelse for hvordan forløbet var blevet udført men i de efterfølgende uger og måneder har jeg fået en indsigt i, hvad egen position i kulturforståelsen og mit læringsteoretiske standpunkt kan få af indflydelse på den læring som eleverne gerne skulle have ud af undervisningen. Jeg vil benytte Hiim & Hippe's didaktiske relationsmodel da den, efter min mening giver læreren et redskab til, systematisk at gennemgå de faktorer og faser på en kritisk måde (Hiim og Hippe 1997, s 73). Jeg begrundet brugen af denne model fordi jeg mener, at den flugter godt, i sin teoretiske forankring, med min egen forståelse for hvad læring er i den humanistiske læringstradition. I bogen står der således "*Modellen er ment som en genspejling af en bred, analytisk opfattelse af didaktik med grundlag i et kritisk, humanistisk videnskabsyn.*" (Ibid., s. 77). Modellen

kan også bruges til planlægning og gennemførelse men da jeg allerede har afprøvet forløbet gør jeg dette i selvevaluerings øjemed. Empirien og min teoretiske forankring skulle gennem analysen gerne afspejle hvorfor det gik som det gjorde og afslører, om mit teoretiske grundlag for gennemførelsen har været tilstrækkeligt.



Figur 1: Didaktisk relationsmodel

(17/4 2015 kl 11:33 fra [http://da.wikipedia.org/wiki/Den\\_didaktiske\\_relationsmodel](http://da.wikipedia.org/wiki/Den_didaktiske_relationsmodel))

#### 6.4.1 Læringsforudsætninger

Med læringsforudsætninger forstås de iboende potentialer, kundskaber og sociale habitus som alle mennesker i udstyret med, både socialt og fagligt. Der kan være endog store forskelle i en vilkårlig klasse og læreren som forstår at tage hensyn og differentiere ramme eleverne hvor de er, har en chance for at kunne lykkedes med sit pædagogiske mål med eleven. De klasser som danner grundlaget for dette projekt, fremstod i midlertidig forholdsvis homogen og var fagligt utrolig stærke hvorfor jeg ikke finder det relevant eller fagligt begrundet at uddybe denne del i indeværende bachelor projekt. For mig at se, kan man se på eleverne på to måder: Den udvikling som eleverne *bør* have gennemgået og den udvikling som eleverne *har* gennemgået. Rørvik definerer i 1976 elevernes læringspotentialer således: "*Den udvikling, eleven bør have gennemgået på en del områder for at kunne få et godt udbytte af den undervisning og opdragelse, skolen til enhver tid vil give.*" (Hiim og Hippe, s. 134, 2010). Hvor Rørvik her fokuserer på de normative potentialer eleverne skal have, og deri ligger der et kompensatorisk grundsyn på eleven, har Hiim og Hippe et kvalificerende syn på eleven. Her menes der, at skolen ikke vælger sine elever ud fra de kriterier som en skole ser som ønskværdige men at skolen er åben for hele samfundet. Hiim og Hippe vælger at definere læringsforudsætninger ud fra en anden synsvinkel: "*De psykiske, fysiske, sociale og faglige muligheder og problemer, eleven har på forskellige områder i forhold til den aktuelle undervisning.*" (Ibid, s.134). Dermed falder deres beskrivelse i tråd med den

danske (skandinaviske) skoletradition, hvor eleverne ses som en del af skolen og skolen som en institution som samler og kvalificerer eleverne og søger, at rumme hele samfundet og dets medlemmer inden for sine rammer. Men mens dette er grundholdningen i folkeskolen, kan man (måske) betragte efterskolevæsnet som løsrevet fra netop disse rammefaktorer. I samtaler med forstander Karsten Friis, Rejsby Europæiske Efterskole (REE), blev udfordringen med selektionsproblemet i den almindelige folkeskole drøftet. Hvor den almindelige folkeskole ikke direkte kan vælge sine elever men skal modtage de elever der er, indenfor det distrikt de tilhører, har efterskolerne mulighed for at markedsføre sig på en anden måde. REE har et europæisk fokus og er gymnasieforberedende med udbud af sprogfag på gymnasielevelen: DELF-DALF fransk, Goethe tysk og Cambridge engelsk. (<http://www.rejsby-efterskole.dk/content/sprog-17 - 23/4-2015>). Dette faglige udbud appellerer ikke til et bredt udsnit af elever men fokuserer på den del, som har evnerne og viljen til, at dygtiggøre sig inden for de fag som skolen udbyder. Netop derfor, er Hiim og Hipkes teser om læringsforudsætninger udfordret i dette bachelor projekt, idet undervisningen netop ikke er planlagt med et vidt differentieret sprogligt niveau men efter de elever som har valgt, at gå på en skole med disse kerneværdier. For at underbygge denne påstand har jeg vedlagt et bilag som viser karaktergennemsnittet for den årgang af elever som jeg underviste i skoleåret 2013-2014. Bilaget viser et gennemsnit for 56 elever i 9. klasse i engelsk mundtlig på 9,59 og engelsk skriftlig på 9,91. Denne forskel i den mundtlige og skriftlige karakter kan muligvis henføres til det store arbejde eleverne på denne årgang lavede i min tid som praktikant, hvor skriftligheden var central for både proces og produkt, samt for evaluering og tilbagemelding på elevarbejdet. En gennemgang af REE's engelsk gennemsnit afslører, at kun årgangen 2012-2013 havde et højere gennemsnit end min årgang, hvis man ser tilbage til 2007 som er den første årgang som har engelsk, skriftlig som eksamensfag. (<http://www.rejsby-efterskole.dk/content/lovkrav-6, 23/4-2015>).

I niende klassen, som danner størstedelen af empirien i min opgave, var der en stor gruppe af elever som fagligt set befandt sig på et meget højt niveau. Deres normale lærer fortalte før praktikken gennemførelse, at median-niveauet lå på 2. g gymnasielevelen og at der derfor skulle sættes en høj barre for at udfordre denne gruppe af elever. Eleverne i denne gruppe var enormt videbegærlige og havde så godt som ingen læringsbarriere som kunne komme til udtryk, så længe læreren formåede at holde en positiv relation til dem. Der var naturligt nok, også en gruppe elever som var fagligt svagere end denne stærke gruppe og derfor skulle der tages højde for det i valget af materiale, da de ellers kunne få indtrykket, at de ikke kunne lykkes med deres læringsprojekt. Ifølge psykologen Lev Vygotskijs teori om zonen for nærmeste udvikling, (Lightbown og Spada, s.20) som fordrer, at



eleverne, sammen kan konstruere, undersøge og evaluere et givet fagområde og derved opnå en form for ejerskab og ansvar for egen læring. Men da jeg blot var praktikant i denne klasse, vurderede jeg at forløbet skulle være mere lærerstyret da jeg ellers ikke ville føle at jeg var i kontrol med hvad der blev tilegnet af faglig viden. Havde jeg taget udgangspunkt i en mere almindidaktisk tilgang, med rod i socialkonstruktivistiske teorier, kunne jeg formodentlig have nået de elever som ikke udfyldte deres logbøger og som "stod af" undervejs. Det er ganske givet at de elever ikke følte at stoffet var indenfor deres ZNU, idet de hverken bidrog til de mundtlige debatter i klassen eller skrev noget nævneværdigt i deres logbøger. Der er stadig meget debat om, hvorvidt skolen danner til et fællesskab eller om dannelsesidealet er individualistisk baseret, således, at individet (eleven) står i centrum og har forrang i forhold til fællesskabet. Jeg antager her, at der er en bro imellem begge positioner og valgte derfor at differentiere fagstoffet med to sæt tekster tilpasset et avanceret niveau og et niveau tilpasset en niende classes "normale" niveau (Blue Cat for niende). Den individuelle dimension bestod i, at hver elev fik tilbagemeldinger og feedback på deres skriftlige produkter. I praksis kom det til at betyde, at de elever som afleverede deres ting, fik en individuel tilbagemelding med kommentarer, mens de elever, for hvem stoffet var uvedkommende eller for svært, ikke fik andet end en løftet pegefinger. Set ud fra antallet af elever og dem som regelmæssigt afleverede logbøger til bedømmelse var svarfrekvensen ca 75%. Dette tal er naturligvis ikke tilfredsstillende for mig og i perspektivering til denne opgave vil behandle de lærte erfaringer jeg har fået i forbindelse med differentiering og det, at ramme elever som ikke deltager tilfredsstillende i undervisningen.

### **6.4.2 Rammefaktorer**

Af rammefaktorer forstås en bred palette af faktorer som hhv. fremmer og hæmmer læring. Disse faktorer kan være de ydre påvirkninger der virker på skolen og som er uden for en lærers direkte kontrol, såsom lovgivning, økonomiske bevillinger og de faktisk fysiske forhold som skolen rummer eller ikke rummer. Der kan derudover også være samfundsmæssige eller socio-kulturelle forhold som virker på en given skole i kraft af den geografiske placering som kan påvirke hvilke rammer en lærer kan virke indenfor. En skole i et ghetto område (Ghetto i lovmæssig forstand) har et elevspektrum som spænder bredt og forventeligt vil have elever fra resourcesvage hjem. Disse elever vil, fra forskningsmæssig erfaring, stille større krav til lærere om at kunne inkludere og skabe læringsrum som også indbefatter disse. Det omvendte gælder også. En skole i et område hvor ressourcestærke forældre bor vil også indeholde sine egne udfordringer for læreren om at kunne skabe et læringsrum for de elever som har en habitus der tilgodeser et højere fagligt niveau. Der er imidlertid, mange rammefaktorteorier og at rumme dem alle fyldestgørende her, ville ikke gøre dem alle retfærdighed.

For at forstå rammefaktorene og min forståelse af disse, har Hiim og Hippe skrevet: "*I en didaktisk sammenhæng er det efter vores opfattelse de didaktiske relationer, som giver rammefaktorbegrebet mening. Rammerne på forskellige niveauer må forstås og vurderes, i forhold til, hvad uddannelsen/undervisningen, målgruppens/elevernes forudsætninger, undervisningens indhold, arbejdsmåder, metoder og vurdering. Det, som er gode rammebetingelser i forhold til én uddannelses-/undervisningssituation, kan være dårlige rammebetingelser i en anden situation.*" (Hiim og Hippe s. 156, 2010). Det er altså rammefaktorbegrebet som *fremmende* og *hæmmende* faktorer som påvirker en uddannelse i bred forstand og en undervisningssituation i snæver forstand.

I bred forstand er jeg kommet frem til, at de faktorer som påvirkede min undervisningsplanlægning var formålparagraffens stk 1, som tidligere nævnt, sætter interkulturaliteten i centrum for skolen og som sprogfagene har et særligt ansvar for at sætte i spil. I arbejdet med dette projekt står det helt klart for mig, at lærerens virke ikke er så frit som jeg ville ønske det, men dette til trods, så er der i fagets fælles mål (Fælles mål for faget engelsk 2009), stadig en bred definition som læreren kan virke igennem. Med udgangspunkt i de gamle fælles mål havde min undervisning et sigte om, at eleverne tilegnede sig en viden om landet vi arbejdede med. Dette var begrundet i de gamle fælles mål men jeg finder, at det også kan begrundes i de nye forenklede fælles mål. Inden for kompetenceområderne, skriftlig kommunikation og kultur og samfund, har eleverne vist, for størstedelens vedkommende, at de lever op til de færdigheds- og vidensmål som er opstillet i de nye forenklede fælles mål. Dette finder jeg bevist i et uddrag fra forskellige elevers logbøger som er vedlagt som bilag, dog ikke i deres fulde længde da dette vil gøre projektet alt for omfattende. Jeg vil dog citere et par elever som viser stor forståelse for hvad de har læst, bearbejdet det og reflekteret over det læste for at danne nye hypoteser om Irland. Følgende citat er fra en elev i en 10. klasse på REE, Jeppe Klitgaard. Eleverne har lyttet, sunget og fortolket en sang, Fields of Athenry med The Dubliners, og skriver følgende i sin logbog :  
*"Sir Charles Trevelyn was a British civil servant and colonial administrator. He was tasked with administrating the vital relief for the Irish peasants during The Potato Famine. At one point during the famine, 10000 Irish were dying every day. Not being very fund (fond) of his task nor the Irish, Trevelyn deliberately stalled the food and monetary relief, that he was suppose to give the peasants. (in the 1800s, a new economic policy called "laissez faire" was instituted. They believed that the state should never directly influence with market forces so they wouldn't just "give" the corn away to feed the Irish. They wanted to force the prices down so the Irish could buy it instead)*  
*He is often remembered for his rather harsh statements such as:*

- *The famine being an “effective mechanism for reducing surplus population”*
- *The famine being “the judgement of God” sent to teach the “selfish, perverted, and turbulent” Irish people a lesson **What an idiot right? Well he was a product of his time and the general attitude towards catholics and the Irish***

*I think it's pretty self-explanatory what he should've done differently, but for good measure, I think he should've helped the people instead of playing with lives.”* (Bilag - Jeppe Klitgaard logbog)

Eleven viser her forståelse for sangens tekst, budskab og tager herefter stilling til den historiske baggrund for sangen, som var den irske hungersnød. I en og samme logbogsafsnit har eleven vist lyttekompetence: "*Eleven kan forstå hovedindholdet af autentiske tekster om samfundsrelaterede emner*" (Forenklede fælles mål for faget engelsk færdigheds- og vidensmål efter 9. klassetrin, s. 5, 2014), skriftlig kommunikation: "*Eleven kan forstå centrale synspunkter i autentiske tekster*" (Ibid, side 5) samt kultur og samfund: "*Eleven har viden om sproglige regler, normer og værdier i forskellige kulturer og samfund*" (Ibid, side 5). Dette er et udsnit af de færdigheds- og vidensmål som er definerede i de nye forenklede fælles mål. Jeg kunne med lethed have inkluderet flere udsnit for at vise, at eleverne har dækket et bredt snit fra selvsamme fælles mål, til trods for at undervisningen er udarbejdet med udgangspunkt i fælles mål for faget engelsk 2009.

De nye rammefaktorer, her ment de bredde lovmæssige rammefaktorer, har givet læreren en defacto facitliste som han kan krydse af og dokumentere faglig progression/stagnation til at kvalificere sin undervisning og rette planen til, således at der sikres at læring finder sted. Jeg vil dog postulere, at forenklede fælles mål er noget af en tilsnigelse. De gamle fælles mål havde fire hovedindholdsområder hvorimod de nye mål for faget er blevet omkalfatret til viden- og færdighedsmål for klassetrin, delt op på tre kompetenceområder, inddelt i faser i en nærmest Bloomsk tradition og igen udmøntet i X antal færdigheds- og vidensmål. De er naturligvis brugbare som dokumentation og evaluering af egen praksis men for mit vedkommende, er disse bundne fælles mål mere snævre end de gamle var. Fælles mål 2009 havde et bredere fokus og gav læreren en betydelig handlefrihed og dermed større spændvidde i valget af indhold for faget hvorimod 2014 målene har et produkt orienteret (færdighedsorienteret) sigte som en lærer kan stirre sig blind på. Det er min erfaring efter arbejdet med indeværende projekt, at færdigheder opnås på forskellig vis hos eleverne og at der, derfor ikke bør planlægges med henblik på at opnå færdigheder. Snarere bør der lægges vægt på, hvordan disse færdigheder indlæres i processen med udgangspunkt i stoffet der arbejdes med og med elevens verden i centrum. Dette går dog også fint i spænd med Hiim og Hippos definition af rammefaktorer som

nævnt øverst i dette afsnit. De taler dog også om læreren som mulig rammefaktor. Med tesen om rammefaktorer som de, der enten fremmer eller hæmmer læring vil jeg argumentere, at lærerens egen holdning til dette og hint har afgørende betydning for elevens motivation for at tilegne sig et fagligt stof og de færdigheder som knytter sig hertil.

### 6.4.3 Mål

Mit undervisningsforløb havde et mål der hed *viden om Irlands historie*. Min tese var, at for at forstå et land og dets kultur så måtte man have en grundlæggende forståelse for de historiske årsagssammenhænge som udgør "folkesjælen" i et folk. I Danmark bindes vi ligeledes sammen af historiske begivenheder og det samme gør sig gældende for alle andre folk og stater i verden. I undervisningens indledning blev eleverne bedt om at brainstorme på, hvad de mener danner et folk og et land. Der var bred enighed om, at et land og et folks fælles historie giver en slags "fælles kultur" som alle føler er en del af dem selv. Undervisningen var planlagt ud fra Michael Byrams five savoirs med fokus på forskellige autentiske materialer, videoklip, sange, tekster og artikler som havde et vidensformidlende, et følelsesmæssigt, visuelt og auditivt, et kommunikativt og skriftligt sigte i form af afleveringer af logbogen som lærer og elev begge havde adgang til. Jeg brugte fagets fælles mål til planlægning af fagets mål således, at de var et kulturelt overordnet mål og i udførelsen af undervisningen var der et bredt udsnit af materialer som skulle tilgodesee forskellige elevs interessesfære. Jeg var ikke så naiv at tro, at Irlands historie er specielt interessant for 9-10. klassestrin men det var, i min optik, sagen uvedkommende. Eleverne skulle bibringes en forståelse, historisk og kulturelt, til nuværende konflikter og baggrunden for disse. Her menes naturligvis, de sekteriske kræfter som virker i Irland og Nordirland, og en forståelse for at disse problemer stikker dybere end blot at sige, at det bare var en samling bøller som ville volden for voldens skyld. Skolens europæiske udsyn var også tilgodeset i min praksis, idet skolens tre studieture til Europas regeringssæder og indblik i de politiske og parlamentariske processer også var inddraget som en forlængelse af mit undervisningsforløb. Det blev aftalt med min praktislærer, Alex Mason, at han ville gribe mit forløb og bearbejde langfredagsaftalen (våbenhvilen 1998) og dermed sætte et foreløbigt punktum for hele forløbet med Irland. Den bagvedliggende planlægning trækker derfor sin tråd til de epokale krig/fredsspørgsmål som Wolfgang Klafki har i tale sat.

### 6.4.4 Indhold og læreproces

I arbejdet med det indhold jeg havde valgt skulle gerne bringe en engelsk kultur ind i klasseværelset således, at eleverne kunne tilegne sig en viden om Irland. Det helt afgørende i den forbindelse var ikke, om eleverne kunne navngive den britiske minister med ansvar for Irland i 1840erne eller hvornår den

irske uafhængighedskrig fandt sted. Det afgørende var, om eleverne kunne trække tråde fra fortiden op til nutiden. Det være sig om de kunne se sammenhængen mellem kartoffelkrisen og fremvæksten af bandekulturen i USA som konsekvens af den irske immigrationsbølge, eller den irske musiktradition og koblingen til irsk forfatterskab og lidelseshistorien heri. Dannelsen af den interkulturelle kompetence kan nok ikke måles kvantitativt, men i samtaler, kritisk refleksive elevproduktioner kan læreren tegne sig et billede af, om eleven har en sort/hvid, kausal forståelse for sammenhænge, eller om eleven tager kritisk og analytisk stilling til problemstillinger og kan bringe sin egen verden i spil i forhold til stoffet. Dette er et af de tegn og tiltag som jeg arbejdede systematisk med i gennemførelsen af undervisningen og her var logbogssystemet rigtig velegnet til formålet.

I alle henseende har min skjulte læreplan været dannelse til interkulturalitet. Der tales i mange situationer om den faktiske læreplan og den underliggende morale i planen. I planlægningsfasen havde jeg meget fokus på faglighed, aldersrelevant og autentiske læringsmaterialer og metoder til at bringe dem i spil. I efterrationaliseringen har jeg erfaret, at noget af det mest værdifulde der er kommet ud af hele forløbet er de refleksioner og de utilsigtede intentioner som forløbet har afstedkommet. Her taler jeg om de kundskaber som visse elever har bragt til skue i deres logbøger som vidner om, at stoffet i sig selv har sat tanker i gang hos eleverne. Følgende uddrag fra en elev vidner om selvrefleksion og evne til at finde værdi i kundskab for kundskabens skyld: *"I've learned a lot during the time with you! You've been excellent at explaining everything, from William of orange to the IRA, and I can remember quite a bit of what you've told us, and what I've read. For example, the potato blight originated in the USA, crossed the Atlantic to Belgium, and spread to Ireland, where it would transform a fresh potato to a black mush in just a few days(YAY). Also, Michael Collins was pro-treaty, and he didn't really have any experience in the political field, yet he was thrown into the arguments without hesitation. I've learned a lot of new words, and I've become better at varying my language (or at least I believe that I am, I could be terribly wrong).(Double YAY)*

*I'm glad I've come to know so much about Ireland and it's history, and now I understand why so many songs are written about the historic incidents, because it truly is marvelous! I especially found the civil war, that started in 1922, incredibly interesting. "* (Bilag logbog Anna Stuckert)

Denne tænkning om kundskaber for kundskabens skyld kan, ifølge Hiim og Hippe, også kaldes, den erfarede læreplan (Hiim & Hippe s. 129-130, 2010). Det er blevet meget klart for mig, nu hvor undervisningsforløbet er gennemført og i løbet af arbejdet med dette projekt, også er blevet evalueret i bund, at mine faglige intentioner har haft et sigte om faglige kompetencer men også de tanker som jeg

ser i samtalerne og de skriftlige produkter afspejler, at eleverne reflekterer og trækker tråde ud i alle mulige andre retninger. Det er, for mig, den største gevinst og et vidnesbyrd om, at der har fundet læring og til dels, dannelse til interkulturalitet sted. En anden intention i den interkulturelle proces var for mig, at vise eleverne hvor let, interkulturelle fænomener kan tilegnes uden nogen nævneværdig indsats. Jeg havde derfor valgt tre film udover de aktiviteter som de skulle gennemføre på klassen og som skriftlige produkter. Meningen med filmene var, at de skulle ses af eleverne som en ekstensiv aktivitet. Altså en måde at tilegne sig viden og indsigt gennem en fornøjelig aktivitet frem for en tvunget og pensumstyret aktivitet hvor målet (og straffen) er klar for eleven. Eleverne blev instrueret meget eksplicit i formålet med filmene og der blev lagt vægt på, at der ikke var noget krav om et produkt som følge af filmen, udover det de valgte at anfører i deres logbøger. Denne metode fik ikke den ventede modtagelse og resultat, idet det kun var ca. 50% som valgte at se filmene og kommentere på de film de havde set. De mundtlige tilbagemeldinger var dog væsentlig mere positive end de skriftlige ifht. at bruge film som en genvej til at tilegne sig viden om kulturelle forhold. Selv en af de mest motiverede elever skrev følgende om filmen: *"I've read the new sections we had to read, and me and Anne saw the film Saturday afternoon. I must confess, the film was very close to making me fall asleep. The events in it was interesting, but the way it was put together, and the way they had clipped it just made it seem like a boring documentary."* (Bilag 2 -logbog Anna Stuckert). I efterbehandlingen af forløbet kom jeg også til den konklusion, at med det arbejdspress jeg havde lagt på eleverne var filmene som læringsaktivitet skudt over målet i forhold til hvad de kunne kapere på det tidspunkt af året.

#### **6.4.5 Evaluering**

Som beskrevet tidligere har jeg brugt forskellige teknikker til evaluering af elevprogression men det vægtigste redskab i dette projekt har helt klart været brugen af logbøger. På trods af vanskeligheder i starten af forløbet, med at vænne eleverne til at arbejde på denne måde, gik det ret hurtigt med at få eleverne til at "knække koden" med hensyn til brugen og intentionen med logbogen. Jeg er af den overbevisning, at de fagligt stærke elever har haft stort udbytte af undervisningen og den tilbagemelding de har fået på deres store arbejde. Men jeg kan også godt se, at der blandt de svage elever har været en del modstand mod at skulle eksplicitere deres egen arbejdsindsats og disse elever har "kun" gjort hvad der har været krævet af dem, hvilket jeg egentlig er rimelig tilfreds med. Disse elever har, efter eget udsagn, slet ikke kunnet se formålet med logbogen udover at det bare var en anden måde at aflevere skriftlige afleveringer på og det er nok noget jeg kan tage med mig videre i arbejdet som lærer.



Jeg har i selvevalueringen lagt meget fokus på, at de epokale nøgleproblemer har været sat så meget i spil som de har været og derudover har udvalget af læringsaktiviteter varieret bredt fra artikler og tekster (til eksamensbrug), sange, videoklip og film samt vægmalerier har givet den enkelte elev muligheden for at koble sig på læringsprocessen i det omfang de har magtet dette. Jeg mangler dog, at de kunne have opnået en reel mulighed for at bringe deres nye viden i spil i afgørende kulturmøder men her har rammefaktoren, tiden, været en hæmsko. Jeg glædes dog over, at de elever har fået rig mulighed for at afprøve deres kommunikative evner ifm. elevudvekslinger og studieture ud i Europa. Jeg holdte kontakten med klassernes faste engelsklærere indtil de havde været til eksamen, og 9. klassen havde fulgt op på forløbet ved at arbejde med fredsslutningen i 1998. Der blev således bundet den sløjfe jeg gerne selv ville have slået.

Mit håb med dette projekt var, at i arbejdet med disse problematikker, ville eleverne kunne danne sig til kritisk-konstruktive verdensborgere som ikke blot ser forskellighederne og føler en kulturel overlegenhed mod andre, men kan indgå i problemløsninger og påvirke udviklingen i det globaliserede samfund i en positiv retning. Som tidligere skrevet ser jeg ligheder mellem Byram og Klafki's teorier om, hvordan den interkulturelt kompetente borger tænker og handler. Den kritiske stillingtagen til de eksisterende normer og værdier samt et nuanceret og humanistisk blik på den kultur man bærer på og betragter andre kulturer med, er det der danner det interkulturelt kompetente menneske.

## 7 Konklusion

I indledningen til denne opgave skriver jeg at jeg antager, at det senmoderne samfund er en realitet og at vi som sproglærere har en særlig rolle i, at bringe kulturen ind i klasserummet. Dette har ikke ændret sig i takt med, at denne opgave er blevet til. Jeg har, snarere tværtimod, kommet til den konklusion, at en af skolens fremmeste opgaver er, at bringe verdenen og den kulturelle mangfoldighed i spil og inddrage elevernes livsverden, for både at danne dem til interkulturelt kompetente, kritisk stillingstagende og medlevende refleksive borgere, men også at give dem redskaberne til at kunne kommunikere (på engelsk) i denne globale virkelighed. Det brede perspektiv på dannelse har snævret sig ind, i forbindelse med opgaven. Jeg ser nu, at for at kunne løfte undervisningen i engelsk er det ikke længere nok, at fokusere på USA, Storbritannien og de andre lande som har engelsk som hovedsprog. Engelsk er gået fra at være målsproget, til at være midlet til målet. Dette mål har nu manifesteret sig, for mig, som værende "den interkulturelt kompetente verdensborger". Måden hvorpå dette bringes i spil i undervisningen har mange facetter i dag og en af de strenge man kan slå an, er den historiefaglige vinkling som jeg har antaget i det undervisningsforløb som denne opgave bygger på.

Jeg må dog erkende, at det ikke er den eneste vej, for selvom jeg er glad for min egen vinkling må jeg tilstå, at ikke alle elever har følt sig draget af min metodik og der kunne jeg, med fordel, have inddraget den internationale dimension mere eksplicit i min praksis.

Hvorledes dannelsesidealet "verdensborgeren" harmonerer med, og er relevant for folkeskolen har jeg forsøgt at give den, et bredt teoretisk fundament for at blive klogere på, hvorfor skolen bevæger sig i den retning den øjensynligt gør. De nye forenklede fælles mål stiller således krav, meget eksplicit, om kompetencer og færdigheder, end fælles mål anno 2009 gjorde det. Jeg finder det begrundet i den brydningstid vi befinder os i, landegrænserne brydes op og der dannes nye globale netværk på tværs af statslige grænser. Vi sammenligner os selv med andre nationer som aldrig før og forholdet mellem "os og dem" er mere udviskede end nogensinde. Derfor er medborgerskabet, verdensborgerskabet og erkendelsen af et fællesskab større end os selv, så meget mere vigtigt i dag, end det nogensinde har været.

Hvor elevernes kompetence er målet er lærerens interkulturelle kompetence blevet midlet. Den lærer der med sin planlægning, sin lærerpersonlighed og sine pædagogiske virkemidler kan omfavne dette nye dannelsesideal vil have større held med at kunne lykkes med at facilitere læring og interkulturelle kompetencer hos sine elever. Lærerens faglighed består ikke blot af det engelske sprogs struktur, men de bagvedliggende grunde til at planlægge, gennemføre og evaluere på egen praksis. Den didaktiske relationsmodel har først for alvor, i forbindelse med dette projekt, givet mening, idet den tvinger læreren til at se splinten i sit eget øje. Jeg har udvalgt empiri til at kvalificere min egen undervisning. Selvsamme empiri, eller mangel på samme, har jeg også brugt til at se, hvor har jeg ikke nået det jeg gerne ville. I evalueringen af hele min uddannelse vil jeg derfor forsøge at komme med nogle konkrete handlingsanvisninger på, hvordan jeg kan forbedre min egen praksis og derved lukker nogle af mine blinde vinkler som professionsudøver:

- Autentisk kommunikation med andre kulturer. Ex. gæstelærere, herboende engelsktalende som kan fortælle om dem selv og indgå i ægte møder med eleverne
- Studierejser som giver eleverne muligheder for erfaringsdannelse og indsigt i, at andre mennesker ser på os med forskellige øjne.
- Brug af internettet til at danne tværkulturelle bånd og internationale relationer.



- Brugen af didaktiske modeller såsom SMTTE modellen og Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel

Der er naturligvis mange flere muligheder end de oplyste men de ovenstående alene, vil også kræve en øget arbejdsindsats fra læreren. Dette er et grundvilkår for læreren, som jeg ser det men et som vi er moralsk og etisk forpligtede til at påtage os for den kommende generations skyld. Jeg finder det bydende nødvendigt at alle lærere har dette dannelsesbegreb i baghovedet i alt hvad de foretager sig i skolen fordi, hvis det lykkedes, så har vi skabt elever som på selvstændig vis, kan indgå som foregangsmænd og kvinder og begynde at bygge broer mellem de forskellige modsatrettede og konfliktfyldte relationer som præger den globaliserede verden.

## 8 Litteraturliste

**Brejnrod**, Poul (2005): Dannelsesfilosofi imellem det moderne og senmoderne: Grundbog i pædagogik, 1. udgave 1. oplag, Gyldendal

**Böss**, Michael (2006): Tredje del- nationalfølelsens fænomenologi - kapitel 4, Forsvar for nationen - Nationalstaten under globaliseringen, 1. udgave, 1. oplag, Aarhus universitetsforlag

**Brick-Hansen**, Aase og Scott, Wendy A. og Skovhus, Lars (1998): Blue Cat for niende, 1. udgave, 2. oplag, Gyldendal Uddannelse

**Gullestrup**, Hans (2003): Kulturbegrebet - Hvad, hvornår og hvorfor?: Kulturbegrebet - en tværkulturel forståelse, 1. udgave, 1. oplag, Akademisk forlag

**Hermann**, Stefan (2000): Anthony Giddens - et bud på en moderne dannelsesstrategi på senmoderne vilkår: Olesen, Søren Gytz og Pedersen, Peter Møller: Pædagogik i et sociologisk perspektiv. 1. udgave, 1. oplag, PUC forlaget

**Hiim**, Hilde og Hippe, Else (2010): Læring gennem oplevelse, forståelse og handling - en studiebog i didaktik, 2. udgave, 2. oplag, Gyldendals lærerbibliotek

**Immsen**, Gunn (2005): Lærerens verden - Indføring i almen didaktik, 2. udgave, 4. oplag, Gyldendals lærerbibliotek

**Immsen**, Gunn (2011): Elevens verden - indføring i pædagogisk psykologi, 1. udgave, 4. oplag, Gyldendals lærerbibliotek

**Kemp**, Peter (2013): Udfordringerne - Nationens paradoks, Verdensborgeren - Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede, 2. reviderede udgave, 1. oplag, Hans Reitzels forlag

**Klafki**, Wolfgang (2011): Dannelsesteori og didaktik, 1. udgave, 1 oplag, KLIM

**Kristensen**, Hans Jørgen (2012): Didaktik og pædagogik - At navigere i skolen - teori i praksis, 1. udgave, 4. oplag, Gyldendals lærerbibliotek

**Kristensen**, Hans Jørgen og Laursen, Per Fibæk (2012): Gyldendals metode håndbog - Metoder til undervisning og pædagogisk ledelse, 1. udgave, 1. oplag, Gyldendals lærerbibliotek

**Kristensen**, Hans Jørgen og Laursen, Per Fibæk (2012): Gyldendals pædagogik håndbog - Otte tilgange til pædagogik, 1. udgave, 2. oplag, Gyldendals lærerbibliotek

**Larsen-Freeman**, Diane og Anderson, Marti (2011): Techniques & principles in language teaching, 3. udgave, 1. oplag, Oxford university press

**Liddicoat**, Anthony J og Scarino, Angela (2013): Intercultural language teaching and learning, 1. udgave, 1. oplag, Wiley-Blackwell

**Lightbown**, Patsy M, og Spada, Nina (2006): How languages are learned. 3. udgave, 1. oplag, Oxford Handbooks

**Lindhardsen**, Vivian og Christensen, Bjarne (2008): Sprogfagenes didaktik, 2. udgave, 2. oplag, Dafolo

## 8.1 Artikler og publikationer

**Byram**, Michael (2000): Evaluering af interkulturel kompetence, Sprogforum nr. 18,

**Løgstrup**, Knud Ejler (1981): Skolens formål, forelæsning

**Risager**, Karen (2012): Verdensborgeren i sprog- og kulturpædagogikken. Sprogforum nr. 55

**Pedersen**, Ove Kaj (2011): Skolen skaber soldater i nationernes konkurrence, Asterisk magasin nr. 55

**Undervisningsministeriet** (2009): Fælles mål for faget engelsk - Faghæfte 2. UVM

**Undervisningsministeriet** (2013): Folkeskolens formålsparagraf. UVM

**Undervisningsministeriet** (2014): Forenklede fælles mål for faget engelsk. UVM

## 8.2 Links:

### Den didaktiske relationsmodel

(17/4 2015 kl 11:33 fra [http://da.wikipedia.org/wiki/Den\\_didaktiske\\_relationsmodel](http://da.wikipedia.org/wiki/Den_didaktiske_relationsmodel))

### Rejsby Europæiske Efterskole

(23/4-2015 kl <http://www.rejsby-efterskole.dk/content/sprog-17>)

## 9. 1 Bilag 1: Undervisningsforløb

Undervisningsplanen er fordelt på tre primære tekster som omhandler tre centrale begivenheder i Irlands historie: Hungersnøden i 1840'erne, uafhængighedskrigen/borgerkrigen 1916-1923 og urolighederne i Nordirland i 1960'erne og frem til nu. Til at supplere disse artikler udleveres der en tekstbog, "Blue Cat", som indeholder tre tekster, på et lavere niveau, om præcis de samme områder. Disse tekster kernen i planen og derudover vil jeg have, at eleverne får en anden oplevelse af, hvordan man også kunne tilegne sig viden om kultur. Film indeholder mange gode vendinger, kulturelt betinget sprog og engelsk på et niveau som er autentisk og vedkommende. Jeg har derfor udvalgt tre film som eleverne kan vælge sig på. Disse er: Michael Collins (1996), Angelas Ashes (1999) og Bloody Sunday (2002). Aktiviteten er en ekstensiv måde at tilegne sig viden og forståelse. Filmene bliver udleveret til eleverne og skal ses i deres fritid.

Det er således dette "tre-rettede angreb" som er mit udgangspunkt for fastholdelse af motivation og læringslyst for hele elevspektret. Opbygning af af skematisk viden og en fælles historisk platform som eleverne kan bygge deres forståelse og analysearbejde på. Alle tekster har desuden også en sang tilknyttet som skulle synges: Tekst 1: The Irish Potato famine havde sangen "Fields of Athenry", The Irish Civil War", havde "Foggy Dew" og The Troubles in Northern Ireland" har "Come Out Ye Black & Tans". Det var målet, at alle aktiviteterne til sammen skulle ramme eleverne i deres interessefelt (Zone for nærmeste udvikling).

### UV forløb 9 2 VGE

Tema/ lektion	Indhold/Lektionsplan	Mål	Metode	Evaluering
Del 1  Præsentation af UV plan - Centrale kundskabs- og færdighedsområder - Fælles Mål  Ireland the last 150 years - Religion - The troubles - Contemporary issues	Præsentation af undertegnede Introduktionsøvelse 4 delt - Se <b>lektionsplan 9c</b> <b>Husk PP</b> Præsentation af UV plan: 3 delt projekt: - Michael Collins "The Irish civil war" - Out of Ireland, Emigration and the great hunger Angelas Ashes, Irish culture and poverty Bloody Sunday "The troubles in NI) Præsentation af Logbog - Proces beskrivelse af gruppearbejde - Formål og planlægning af gruppens arbejde - Aflevering hver uge af logbog - What are we working on (Begrundes med fælles mål) - How are we going to present it? Skriftlig produkt eller præsentation? I så fald hvordan? - Platform er valgfri (SMS, notesbog, word dokument etc) Lektie: <a href="http://historyireland.blogspot.dk/2008/05/irish-potato-famine.html">http://historyireland.blogspot.dk/2008/05/irish-potato-famine.html</a> Potato people, Blue Cat	Skabe helhed og klarhed over formålet med forløbet  Initiering af evaluering af elevernes mundtlige niveau	Præsentation af de tre spor der kan vælges - PP præsentation af måden der skal arbejdes på: - Proces orienteret gruppearbejde med 3 muligheder  - Introduktion til fildeling - Dropbox - Google Drive Valg af en af disse platforme til fildeling imellem elever og lærer  IT ressourcer der rådes over i klassen (Bærbar, tablet, Ipad, phablets,	Logbog  10c = sproglighed og skriftlighed  9b= Skriftlighed i fokus  Flere fokusområder: Gaelic/Irish  Tekstområder  Blue Cat med supplerende tekster om Ireland  Start timen 9b: Små lege med ordklasser, EX. Flash cards  6 små opgaver: 2x3: stor opgave/mindre

			telefoner etc)  Logbooks:  What have I worked with?  What have I learned?  How does it relate to National Guidelines?	gruppeopgave/individuel opgave 60 minutter  30 minutters præsentation af lærer og forløbet
Del 1-2	Pre reader 1 Historisk opdatering af Irlands historie, potato famine Gruppe arbejde: Tekst 1: <a href="http://historyireland.blogspot.dk/2008/05/irish-potato-famine.html">http://historyireland.blogspot.dk/2008/05/irish-potato-famine.html</a> Irish potato famine: - Arbejdsspørgsmål: What role have the British played in Ireland in the 18th century? What caused the crop failure? - Why was it worse in Ireland than other countries? - What were the consequences of the crop failure? Song: Fields of Athenry Analysis of the lyrics: - Fact finding i groups: Who was Trevelyan? Prison of Kilmainham? Where was "Michael sent to? Botany bay, where is it? Singing on class Lektier: <a href="http://www.theirishstory.com/2012/07/02/the-irish-civil-war-a-brief-overview/#.UoS7flxNo4">http://www.theirishstory.com/2012/07/02/the-irish-civil-war-a-brief-overview/#.UoS7flxNo4</a> The civil war The Sniper, Blue cat	Schematic knowledge building.  Skabe en fælles forståelsesramme for de tre temaer: Fattigdom/emigration, The troubles, Religion	Præsentation af arbejdsform: Gruppearbejde med spørgsmål  Arbejdsspørgsmål fordeles hvis grupper allerede har lagt sig fast på et af de tre temaer. Ellers fordeles læreren dem vilkårligt	
Del 2	Pre reader 2: Uprising and the civil war Arbejdsspørgsmål: The Irish war of independence How and why did the war of independence start? - What were the results? What was the result of the treaty? How was Ireland now organised?	Schematic knowledge building.  Skabe en fælles forståelsesramme for de tre temaer: Fattigdom/emigrat	Præsentation af arbejdsform: Gruppearbejde med spørgsmål	

	<p>What was the cause of the civil war?          What were they fighting for?          Lektier Northern Ireland - A Brief background to the conflict  <a href="http://www.theirishstory.com/2012/07/02/the-irish-civil-war-a-brief-overview/#.UqwPwPTuKFB">http://www.theirishstory.com/2012/07/02/the-irish-civil-war-a-brief-overview/#.UqwPwPTuKFB</a>          læs også "Proved innocent" i Blue Cat</p>	<p>ion, The troubles, Religion</p>	<p>Arbejdsspørgsmål fordeles hvis grupper allerede har lagt sig fast på et af de tre temaer. Ellers fordeles læreren dem vilkårligt</p>	
Del 3	<p>Prereader 3          Religion and the political implications          Udarbejdelse af klassens timeline (Stilladsering af historien) Deles via Dropbox (Emails fra lektion 1)          Re-præsentation af arbejdsformen de næste uger:          Gruppe inddeling          Problemformulering (Topic statements)          Præsentationsformer          Logbook: Process evaluation to be handed in every friday          Time on task</p>	<p>Schematic knowledge building.</p> <p>Skabe en fælles forståelsesramme for de tre temaer: Fattigdom/emigration, The troubles, Religion and culture</p> <p>Iværksættelse af elevproduktion</p>		

## 9.2 Bilag 2: Logbøger

Uddrag af logbøger sorteret efter elev

Anne Birn Sand 9. B

(10/1 2014) Week 1

What am I working on?

Currently I'm working with the Irish History. For Friday we have been reading two texts. They are about the Irish potato famine, which I found really interesting. When I read the text I was chocked (**Shocked**) in some way. Before we started with this topic I had no idea that the famine in Ireland had been as bad as it was. (**This is a great reflection from you. It was exactly what I was aiming for**)

For the next week I have to watch a movie called "Bloody Sunday", and I think it's going to be really

interesting. I love the topic the movie is about and the history as well. (Cultural knowledge can come in many forms and movies can be a great way to gain insight in many different topics)

How am I working with it?

I have been working with hand-out text, which I like because you can write in the text, while you're reading it. But we also got a text in a book, which was also nice because it was a story about a village that got burned down because the people in the village couldn't pay the rent.

The two texts were chosen because one is fictional (Potato people) and the other is hardcore academic factual, describing the causes and consequences

What have I learned

This week I learned a lot about the history of Ireland, which I found really interesting and captivating. I didn't know much about the famine in Ireland before this topic, so I really enjoyed it and I hope to learn more.

With that attitude, I'm sure you will. I'm very pleased about your motivational level :)

Week 2

What am I working on?

We just finished the topic "The Irish Potato Famine". To finish the topic we watched a movie about the Irish Potato Famine. Sadly I didn't have the opportunity to watch it all, because I talked with Alex about my grades in the meanwhile.

How am I working with it?

For this week we had to watch a movie. I chose to watch the movie called "Bloody Sunday", and well, if I need to be honest then I didn't exactly enjoy it. I didn't find it captivating at any point, and there were something about the way they had chosen to cut the movie. Every time there was something I could find a little interesting the scene finished and faded slowly until the next scene started.

I apologise for that :(

What have I learned?

This week I obviously learned a lot about the Irish Civil War and the Irish war of independence. I also learned a lot of new words, this I due to the fact that we had a "word bank" in class. Where we read a text about the Irish emigration to America. Afterwards we underlined the words we didn't know, so we could talk about the words meanings in the class.

Week 3

What have I been working on?

Currently I have been working on the resume for this week, which I found really interesting, because you easily get to know the Irish Civil war and the reason for this conflict a lot more.

In class we worked with murals in Belfast, which is one of the biggest cities in Ireland. A lot of the murals are so pretty, and they do all have a history. I found this really captivating. My favorite murals are the one with all the beautiful and strong colors, because you can feel that they really tries to say something important.

How am I working with it?

With the resume I worked alone and read a text, just like all the other times.

The presentation about the murals, on the other hand, I worked with Laura. We have to make a PowerPoint presentation for tomorrow.

What have I learned?

This week I learned what a mural is. If you asked me before I probably couldn't tell if it was a goat or a painting.

*Thank you for these three weeks, Allan. I learned a lot and I enjoyed having you as a teacher.*

*I'm the thankful one. This would NOT have been a success without your hard work and enthusiasm. So thank you*

Why has this separation between the two Irish nations taken place?

This separation has taken place because of the two different populations, with two different religious persuasions and cultural difficulties.

This was also done because the majority of the population in the north was Protestants and wanted to keep the bond with Britain. Especially in Ireland this started a lot of strong feelings and disagreements. **(correct. The belief among Irishmen is, that because the settlement policy in Northern Ireland resulted in an "unnatural" amount of protestants living there. Northern Ireland should rightfully belong to Ireland.**

The Catholics want to be reunited with the rest of Ireland and to leave the union, so it only counts England, Scotland and Wales. The Protestants on the other hand want to remain a part of the UK because they have a strong cultural and historical bond with Britain, because the ancestors emigrated from England and Scotland hundreds of years ago.

What are the IRA and the Sinn Féin?

The IRA (the Irish Republican Army) is a catholic paramilitary organization which has existed since 1919. Their goal is to force the British out of the Northern Ireland and to be reunited with the Republic of Ireland.

Sinn Féin is a political party in Northern Ireland. They have had the closest bond to the IRA.

## **Anna Stuckert 9. B**

Uddrag fra de selvrefleksive afsnit

Uge 1

What am I working on?

I'm currently working on some specific things. I'm concentrating on improving my pronunciation and fluency in speaking the language. I've been told quite a few times that I'm quite good at writing the language (**Rightly so**). (that might be a bit of an understatement, judging but what I've been told by Matt, Alex, and the other English teachers, but I'd like to stick to that.). However, I have to speak up more, and improve my pronunciation, because it tends to be a little too "Danish", which I would prefer it isn't. Also, I want to become better at remembering historic details, which I'm quite hopeless at.

I've read the necessary pages in the compendium, and even though it can be some heavy stuff to read, it's quite interesting. (**I realise it can be a bit "heavy" and difficult but you are coping quite well**)

Besides that, Anne and I have yet to watch our movie (Bloody Sunday), but we've agreed to watch it together in the weekend, preferably Saturday, and then talk about it. I'm looking forward to it, since I find the riots in the newer Irish history very exciting. (**Good. It is a wonderful movie**)

How am I working with it?

I've written résumés and highlighted the most important details in the compendium, out of the things I've read so far.

At the moment I'm mostly using the compendium you gave us, it's full of plenty of information, and then we have to watch the movie. I haven't really considered using any other materials or sources for now, but I'm sure I will later. (**Great. Using sources are the key to success in any academic endeavour**)

What have I learned?

At the beginning, I knew nothing about the famine in Ireland, but after reading and writing the résumés, I can remember some of the big parts of the famine. For example, Sir Walter Raleigh brought the potato plant to Ireland! I'm able to remember details like that. I'm not exceptionally good at remembering things, so for me, it's a big thing to be able to remember such details. (**The logbook helps you because when you write it down, your brain will remember things better**)

Uge 2



What am I working on?

I'm still focusing on improving my pronunciation and I want to adapt a bit of an accent – it makes the language much more fluent and elegant, which I'd really like! I'm getting slightly better at remembering historic episodes, but I still can't remember the details of the events we've been working with, but I can remember some points of it, which for me is quite the victory.

**Any accent you wish to adapt is fine. Be it American, British, Australian. But if you do pick one, be sure to stick to it. There are even variations in spelling within each accent. EX: Colour/color (British/american).**

I've read the new sections we had to read, and me and Anne saw the film Saturday afternoon. I must confess, the film was very close to making me fall asleep. The events in it was interesting, but the way it was put together, and the way they had clipped it just made it seem like a boring documentary.

**Sorry about that :) But I'm glad you watched nevertheless**

How am I working with it?

I'm still using the compendium as my primary source. I read, highlight and write the résumés, and we saw the movie, and I got the idea of what the citizens thought of Bloody Sunday and how it affected them on a personal level.

What have I learned?

We've gone into more detail about the famine, so at the moment I know quite a bit about that episode. I've learned that the English government did little to nothing to help the Irish in their dire need, and I know the famine originally came from the US, but crossed the Atlantic, spread through Belgium, and ended up in Ireland. Landlords like Lord Egham could easily control the peasants in the land, because they had very few rights, and were oppressed.

I've picked such things up and I can remember them. Besides that, I've learned some new words that I didn't have much knowledge of before.

**And you know what? Even if you can't remember 90% of this in a year, it will still stick in the back of your head whenever you hear words like "potato famine, Irish civil war" and so on. That's the beauty of the human brain :D**

Uge 3

What am I working on?

I'm still working on my pronunciation, but it's getting better and better. I talked it over with Alex, and there's still a long way to go, but it's definitely getting better, and I think it's because I focus on it every time I speak. It's nice to feel the improvements!

I've gotten better at remembering things, and just as you said, even though it might only be 10 % that sticks, the rest will still lurk in the back of my head. I knew the answers for a lot of the questions in our "Irish history tournament", the questions sadly just weren't in my round! Oh well, tough luck! **Hehe better luck next time :)**

How am I working with it?

I've read all of the texts, and written the résumés, and everything is turning out like I want it to. I've looked up a few things on the internet (not on Wikipedia though, it would be downright embarrassing to list Wikipedia as one of my sources)(At this level, wikipedia is a valid source. To be honest, I also use Wikipedia to gain background knowledge of whatever I'm reading) that certainly put things in perspective. It was mostly personal views on the war, and fiction, but it was quite interesting. (You're advancing to the next level, I can tell. Investigating and being curious and wondering is the KEY to any written assignment. If you can find information, which is true, and incorporate it into your own work, you're golden :) )

Besides that, I'm still working with the difficult words from the text we discussed last week, and some of them sticks! I'm happy about that! Besides that, we watched a clip in our last lesson that I found quite interesting!

What have I learned?

I've learned a lot during the time with you! You've been excellent at explaining everything, from William of orange to the IRA, and I can remember quite a bit of what you've told us, and what I've read. For example, the potato blight originated in the USA, crossed the Atlantic to Belgium, and spread to Ireland, where it would transform a fresh potato to a black mush in just a few days(YAY). Also, Michael Collins was pro-treaty, and he didn't really have any experience in the political field, yet he was thrown into the arguments without hesitation. I've learned a lot of new words, and I've become better at varying my language (or at least I believe that I am, I could be terribly wrong).(Double YAY)

I'm glad I've come to know so much about Ireland and it's history, and now I understand why so many songs are written about the historic incidents, because it truly is marvelous! I especially found the civil war, that started in 1922, incredibly interesting.

## **Jeppe Klitgaard 10. A**

Uddrag fra arbejdet med sangen "Fields of Athenrye

Dubliners - The Fields of Athenry - Verse 1

Sir Charles Trevelyn was a British civil servant and colonial administrator. He was tasked with administrating the vital relief for the Irish peasants during The Potato Famine. At one point during the famine, 10000 Irish were dying every day. Not being very fund (fond)of his task nor the Irish, Trevelyn deliberately stalled the food and monetary relief, that he was suppose to give the peasants. (in the 1800s, a new economic policy called "laissez faire" was instituted. They believed that the state should never directly influence with market forces so they wouldn't just "give" the corn away to feed the Irish. They wanted to force the prices down so the Irish could buy it instead)

He is often remembered for his rather harsh statements such as:

- The famine being an "effective mechanism for reducing surplus population"
- The famine being "the judgement of God" sent to teach the "selfish, perverted, and turbulent" Irish

people a lesson **What an idiot right? Well he was a product of his time and the general attitude towards catholics and the Irish**

I think it's pretty self-explanatory what he should've done differently, but for good measure, I think he should've helped the people instead of playing with lives.

### 9.3 Bilag 3: Interview

Interview Anna Stuckert, 9. B

Interviewer: Når du tænker tilbage på de sidste 4 uger, hvad tænker du så?

Anna: Altså, jeg synes det har været spændende. Det har været meget læsning synes jeg men altså jeg synes vi har lært rigtig meget om Irlands historie og sådan om de konflikter der har været der.

Interviewer: Hvad har været mest spændende

Anna: Helt ærlig så synes jeg ikke det var skide spændende at læse om krigene og synes også det var nogle svære tekster. Men de der billeder fra den der by (Belfast, red) hvor man kan se hvor meget de hader hinanden stadigvæk, synes jeg var vildt spændende.

Interviewer: Kan man lære om et andet lands kultur uden af lære noget om landets historie?

Anna: Ja jeg vidste du ville spørge om det (Griner). Du sagde jo godt nok i starten, at der ville være en del historie med for det synes du jo er vigtigt. Og ja jeg kan da godt se nu, at grunden til de var så sure på englænderne var jo nok, at de ikke blev behandlet ordentligt.

Interviewer: Og det kan man jo se helt frem til dag.

Anna: ja lige præcis, så det er jo nok vigtigt for nu ved vi jo lidt om hvorfor man ikke lige skal snakke for meget om England og sådan.

Interviewer: Hvad synes du om at inddrage musik og sang i undervisningen?

Anna: Det var bare godt. Det synes jeg var rigtig fedt. Så bliver det heller ikke så kedeligt. Selvom Mads (En fra klassen) spillede den der sang (Fields of Athenry) hele aftenen så andre blev rimelig trætte af den (griner).

Interviewer: Ja altså Irlands historie er jo beskrevet meget i deres folkemusik og det betyder jo meget for dem

Anna: Ja det er da fedt. Men det var en god måde at lære noget om Irland på synes jeg.

Interviewer: Nu arbejdede i jo med logbøger. Hvordan synes det var?

Anna: Altså vi snakkede jo meget om, at det var en træls måde at skulle gøre det på. Men det var mest fordi det var bøvl at få startet op på det. (google docs). Men når man lige fik det lært så var det fint synes jeg.

Interviewer: Hvad synes du om at skulle skrive hvad du havde lært og den måde jeg kommenterede på?

Anna: Det var faktisk fint nok lige at skrive hvad man havde lavet. Så minder man lige sig selv om det, på en eller anden måde. Men det bedste synes jeg, det var at du skrev så meget tilbage. Altså man kunne ligesom se at du læste det vi havde lavet og skrev sjove kommentare og sådan.

Interviewer: Ja altså i skulle jo have en ordentlig feedback

Anna: Det synes jeg også vi fik. Jeg blev rigtig glad for den feedback du gav mig. Og så var det fedt at vi fik fælles mål udleveret sammen med teksterne.

Interviewer: Ja det var jo lidt planen, at i så kunne se hvad vi egentlig forventer af jer.

Anna: Jamen det havde vi bare aldrig prøvet før.

Interviewer: Nå Anna, Lige de sidste par spørgsmål her. Hvor vigtigt på en skala fra 1-5 synes det er, at vide noget om andre menneskers kultur?

Anna: Altså jeg synes da det er meget vigtigt. Så 5

Interviewer: Hvordan ser du dig selv i forhold til at skulle møde en fra Irland, efter du har lært noget om landet her? Igen på en skala fra 1 til 5

Anna: Altså jeg anede jo ikke en skid om Irland sådan rigtigt før vi fik dig. Men på de her uger har vi godt nok læst meget og skrevet meget. Men altså.... jeg synes da egentlig jeg er på 3-4 stykker

Interviewer: Ahhh nu er du også beskeden men ok. Men Anna tak fordi du lige gad være med her.

Anna: Selv tak