Professionshøjskolen UCC læreruddannelsen Blaagaard/KDAS Forside til BA

Eksamenstermin Maj-juni 2015

Titel skal oplyses med maksimalt 80 anslag.

Titel:	**Den interkulturelt kompetente verdensborger**	
Navn		Studienummer
Jesper Havaleschka		**BK11D497@UCC.DK**
Linjefag:	**TYSK**	
Linjefagsvejleder:	**PETRA DARYAI-HANSEN**	
Pædagogisk vejleder:	**JENS KRISTIAN KØLLGAARD VOIGT**	
Antal anslag[1]	_____90.900_____ anslag	
Antal sider (fysiske)	_____54_____ sider	
Må opgaven lægges på BA-siden på Portalen? (sæt kryds)		Ja ☒ Nej ☐

Eksamen er individuel.

[1] BA-opgaver skal minimum være på 65.000 anslag (25 sider) og maksimum være på 91.000 anslag (35 sider) inklusiv mellemrum. Både anslag og sidetal skal angives uden at tælle forside, litteraturliste og bilag med.

Das Bild der Anderen
Ein E-Mail-Projekt für Deutschanfänger
www.goethe.de/bild
GOETHE-INSTITUT

Indhold

1. Indledning 4
1.1. Problemfelt 4
1.2. Problemformulering 5
1.3. Læsevejledning 5

2. Videnskabsteori –Socialkonstruktivistiske grundopfattelser 7
2.1. E. Goffman & selvets selviscenesættelse 7
2.2. E. Husserls intentionelle subjekt 8

3. Teori - Imod en helhedsmæssig forståelse af læringsfeltet 9
3.1. Individ, kompetence og identitet 9
3.2. Omverden, læringsrum og anvendelsesfelter 11
3.3. Samspil, typologi og barrierer 12

4. Teori – Interkulturel kompetence 15
4.2. Byram og det interkulturelle medborgerskab 15
4.3. Risager og den interkulturelt kompetente verdensborger 17

5. Operationalisering – Fra teori til metode 20
5.1. Dokumentanalyse 22
5.2. Gruppeinterview 23

6.1. Den uddannelsespolitiske konstruktion af interkulturel dannelse 25
6.1.1. Fagets identitet & rolle 25
6.1.2. Dannelse & samspil 26
6.1.3. Et dynamisk kulturbegreb 27

6.2. Das Bild der Anderen – et mailprojekt 30
6.2.1. Das Bild der Anderen – et første indtryk 30
6.2.2. Den italienske forbindelse 31
6.2.3. De tre læremiddeldimensioner i DBDA 32

6.3. Elevernes oplevelse af mening i Das Bild der Anderen 35
6.3.1. Læringsrum og -fællesskaber i DBDA 37
6.3.2. DBDA – Hvad nu? 39

7. Konklusion – Læring & dannelse 41

8. Diskussion – Er vi færdige med e-mailkorrespondance? 43

9. Perspektivering 44

10. Litteraturliste 45

11. Bilagsliste: 47
Bilag 1: De socialkonstruktivistiske axiomer. 48
Bilag 2: Læringsforståelsens hovedområder og –elementer. 49
Bilag 3: Interviewguide til semistruktureret gruppeinterview 50
Bilag 4: Et blik på DBDA – website 51
Bilag 5: Et blik på eTwinning – website 52
Bilag 6: Oversigt over udviklingen i antallet af 'Bild-deltagere' og oprindelseslande 53
Bilag 7: Temaoversigt i Das Bild der Anderen 54
Bilag 8: Børges introduktionsbrev 55

1. Indledning

Nærværende opgave behandler fra en læringsmæssig tilgang spørgsmålet om (ud)dannelse, og dermed, forandringer i grundskoleelevernes konstruktion af identitet og kultur, således som dette kommer til udtryk igennem tyskfaget i arbejdet med Goethe Instituttets undervisningsforløb *Das Bild der Anderen*.

1.1. Problemfelt

Det forekommer mig, personligt og professionelt, at det er både aktuelt og vedkommende at forholde sig til konsekvenserne af den internationale globaliseringsproces. Overordnet set kan den betragtes som en proces; ”… *der skaber ændrede vilkår for samfund og befolkninger og dermed vedvarende rejser spørgsmål, der vedrører økonomiske, teknologiske, politiske og identitetsmæssige og sproglige forhold.* ” (Holm & Laursen 2010:12). Et af de helt centrale elementer i globaliseringsprocessen er en omfattende og tiltagende international migration, der øger befolkningers sproglige og kulturelle sammensathed og derigennem udfordrer traditionelle forestillinger om nationale fællesskaber. I forlængelse heraf, og set i lyset af den seneste tids begivenheder i Paris og København, er det svært ikke at ville forholde sig til Samuel P. Huntingtons dystopiske hypotese om at kilden til konflikt i vor tid; ”*…, ikke i første omgang vil være ideologisk eller økonomisk. De store skel mellem mennesker og den dominerende årsag til konflikt vil være af kulturel karakter.* ” (Huntington 2006:13-14). En forholden der på et samfundsmæssigt plan, desværre kommer til udtryk i en stigende nationalisme og tilslutning til nationalistiske fællesskaber som f.eks. English Defence League, Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes og Stop islamiseringen af Danmark. Selvom denne opgave ikke direkte relaterer sig til en konflikt imellem den vestlige og den islamistiske civilisation, tjener eksemplerne til at illustrere, hvordan vi må erkende, at det at leve uden konflikt i et multikulturelt samfund;

> *… i globaliseringens tidsalder kræver indøvelse allerede på det lokale plan i at leve sammen og forstå sig på et fællesskab, hvor man både lokalt og globalt respekterer forskelle i tradition, sprog, religion, vaner og livsform i det hele taget, og på trods af disse forskelle er indstillet på at løse fælles problemer.* (Kemp 2013:7).

Udfordringerne er, som det fremgår af citatet, ikke kun nationale. En række udfordringer er kendetegnet ved at være transnationale eller globale, så som f.eks. Wolfgang Klafkis 7 *nøgleproblemer* (Laursen 2002:23-25). Problemer der netop kun kan løses i det større fællesskab. Det er i nærværende en grundlæggende antagelse at udfordringen, nationalt såvel som globalt, skal og kan svares igennem uddannelsessystemet og dets institutioner, herunder den danske folkeskole. Her har sproglærerne, som Karen Risager udtrykker det, *"… særlige muligheder for at bidrage til at udvikle elevernes /deltagernes globale udsyn og engagement. "* (Risager 2000:16). I forlængelse heraf og i modsætning til Huntington deler jeg Kirsten Hastrups optimistiske perspektiv på kultur, og på mulighederne for at kunne skabe en læring der; *"… i stedet for at se kultur som et mentalt fængsel lægger (…) vægt på at vise kulturen som kilde til uanede muligheder*" (2004:9).

1.2. Problemformulering

Jeg vil med udgangspunkt i Knud Illeris' helhedsmæssige tilgang til læringsfeltet undersøge, hvorledes der med baggrund i læremidlet *Das Bild der Anderen* kan arbejdes med en sprog- og kulturpædagogik i faget tysk, som kan bidrage til elevernes udvikling hen imod interkulturelt kompetente verdensborgere.

1.3. Læsevejledning

Opgaven indledes i kapitel 2 med et videnskabsteoretisk afsnit, hvori forskningsidealet er hentet i Edmund Husserls fænomenologi og *"… Husserls berømte kampråb: "til sagen selv" "* (Rasborg 2004:279), imens tilgangen til virkeligheden og vores viden herom ikke desto mindre er socialkonstruktivistisk[1]. Kapitlet behandler spørgsmålet om identitet i et spændingsfelt mellem det der her betegnes som en ontologisk kontra epistemologisk konstruktivisme. Dette ved, på den ene side, Ervin Goffmans dramaturgiske begreber hvori individets erkendelser fremstår som en (social-) konstruktion, og, på den anden side, Edmund Husserls livsverdensbegreb hvori individets erkendelser konstruerer virkelighedens fænomener.

[1] Gennemgangen af de socialkonstruktivistiske axiomer er nødtørftigt henvist til bilag 1, imens konsekvenserne for opgaven dog beskrives i kapitlet.

I kapitel 3 redegøres der for Knud Illeris' helhedsmæssige forståelse af læringsfeltet, der danner opgavens overordnede og gennemgående optik. Der er foretaget en række til- og fravalg i forbindelse med tilgangen, der først og fremmest alene forholder sig til feltets evidens[2], hvorfor fokus er på det Illeris betegner som *selve læringen* eller *læringens centrale strukturer*, dvs. en række forhold der fundamentalt strukturerer dette område (Illeris (red.) 2014a:16).

I kapitel 4 præsenteres, positioneret som læringsproduktet, indholdet i den interkulturelle kompetence. Denne konstrueres imellem hhv. Michael Byrams og Karen Risagers tilgange, i det der argumenteres for at disse kan opfattes som komplementære. Af redegørelsen bliver det endvidere klart, at det normative spørgsmål om, hvorfor eleverne skal være interkulturelt kompetente må besvares, hvad gøres i forlængelse af samme teoretikeres begreber om hhv. medborgeren og verdensborgeren, ligesom ideen om et transnationalt skolesamarbejde behandles.

I kapitel 5 foretages opgavens operationalisering, ligesom der introduceres til opgavens metode og empiri. Operationaliseringen skabes i det læringsteorien fungerer som objektiv og den interkulturelle kompetente verdensborger som okular i opgavens optik. Qua læringsteorien aktualiseres det at forholde sig bl.a. til anvendelsesfeltets uddannelsespolitiske niveau og dets overordnede praksisniveau, samt elevernes egne erfaringer med læringsindholdet i læremidlet Das Bild der Anderen.

I kapitel 6 foretages opgavens analyser. I første omgang en dokumentanalyse af *vejledningen for faget tysk* (www.emu.dk), herefter en læremiddelanalyse af *Das Bild der Anderen* (www.goethe.de), og afslutningsvist en analyse af et semistruktureret gruppeinterview med to drenge og to piger fra min tyskklasse.

Kapitel 7 er opgavens konklusion, hvori analysens tre dele holdes op mod problemformuleringen.

Kapitel 8 er en diskussion af læremidlet som udgangspunkt for elevernes læring.

Imens kapitel 9 kort reflekterer over relevante teoretiske perspektiver, der kan danne udgangspunkt for en dialog om læremidlets fremtidige udformning.

[2] Hvorfor bl.a. spørgsmålet om intelligens såvel som f.eks. læringsstile ikke er en del af Knud Illeris' tilgang.

2. Videnskabsteori –Socialkonstruktivistiske grundopfattelser

I forlængelse af opgavens socialkonstruktivistiske tilgang til ontologi og epistemologi, postulerer opgaven ikke at den heri opnåede konklusion er sandheden om et stykke analyseret virkelighed eller socialt fænomen. Snarere er opgaven sig selv bevidst i den forstand, at den producerede viden enten er én konstruktion af virkeligheden eller at den virkelighed der fremtræder er en konstruktion af den producerede viden – et skel der svare til hhv. en erkendelsesteoretisk kontra en ontologisk konstruktivisme.

2.1. E. Goffman & selvets selviscenesættelse

Ervin Goffman betoner den sociale interaktion mellem mennesker, hvorfor hans tilgang ofte beskrives som enten interaktionistisk konstruktivisme[3]. Goffman fokus var hverdagslivets dramaturgi, dvs.: *"…, hvordan selvet og identiteten opretholdes i de konkrete ansigt-til-ansigt-relationer mellem mennesker. "* (Rasborg 2004:365). For Goffman er det grundlæggende at den enkelte i det (sen)moderne "skuespilssamfund" spiller forskellige roller på forskellige scener. Centralt i hans teatermetaforik står begrebet om indtryksstyring (impression management) og begreberne om skuespilleren, der enten er på scenen (front stage) eller bag scenen (backstage). Begrebet om indtryksstyring peger på, at vi iscenesætter os selv på front stage for at opretholde og formidle et bestemt billede af os selv til omverdenen. I midlertidig kan den rolle vi spiller på front stage meget vel adskille sig fra vores tanker, handlinger og følelser på backstage, hvor vi ikke er underlagt den samme tvang fra omverdenen til at kontrollere vores handlinger. Dermed ikke sagt at vi skal opfatte forholdet mellem en given front stage og backstage: *"… som et forhold mellem på den ene side en bedragerisk overflade, og på den anden side en bagvedliggende, mere virkelig verden (dvs. essens). "* (Ibid:366). I sin beskrivelse af individet, som en skuespiller på en række forskellige frontstages med dertilhørende backstages, foregriber Goffman sen- eller postmodernismens diagnoser over selvets fragmentering. Grundlæggende er der tale om en frisættelse af individet til at danne sin egen identitet, men denne frihed er ikke ubetinget og mødes hurtigt af nogle systemer, der identificerer den enkelte mod sin vilje.

[3] Eller i en fænomenologisk læsning: symbolsk interaktionisme.

2.2. E. Husserls intentionelle subjekt

En sidste inspiration er hentet hos fænomenologen Edmund Husserl og i: ”*… Husserls berømte kampråb: ”til sagen selv”* ” (Ibid:279). Centralt i Husserls begrebsapparat er tanken om bevidsthedens rettethed eller intentionalitet. Ved herigennem at sætte parentes om, qua en metodisk suspension af, omverdenens eksistens, ontologiser Husserl i en vis forstand det intentionelle subjekt, fordi verden er, som den melder sig i bevidsthedens umiddelbare erfaring (Ibid:280). Det intentionelle subjekts oprindelige meddelagtighed i verden, gør subjektet til: ”*… et transcendentalt jeg, dvs. en syntetiserende enhed i udstrakt tidslighed, der muliggør enheden i bevidsthedens erfaring…* ” (Ibid:281). Sagen selv, som fænomenologiens genstand, bliver i den forstand menneskets livsverden, der bygger på en horisont i tid og rum, og hvor et givent fænomen kommer til udtryk i bevidsthedens konkrete menings- og erfaringsstrukturer. I den forstand leder Husserl os i retning af en (ontologisk) konstruktivisme, hvori vores viden om virkeligheden ikke blot er en konstruktion (erkendelsesteoretisk konstruktivisme), men virkeligheden selv en konstruktion af vores viden (Collin 2004:24). Hvor Goffman bidrager med et perspektiv på et iscenesættende og fragmenteret selv, supplerer Husserl med et fordomsfrit perspektiv på de fænomener der fremtræder for det intentionelle subjekts umiddelbare bevidsthed (Mortensen 2004:57). I den forstand bliver det bl.a. vedkommende, at skabe et analyserum hvori der sættes parentes om den teoretiske (for)forståelse, og elevernes oplevelse af fænomenerne fordomsfrit kan træde frem.

3. Teori - Imod en helhedsmæssig forståelse af læringsfeltet

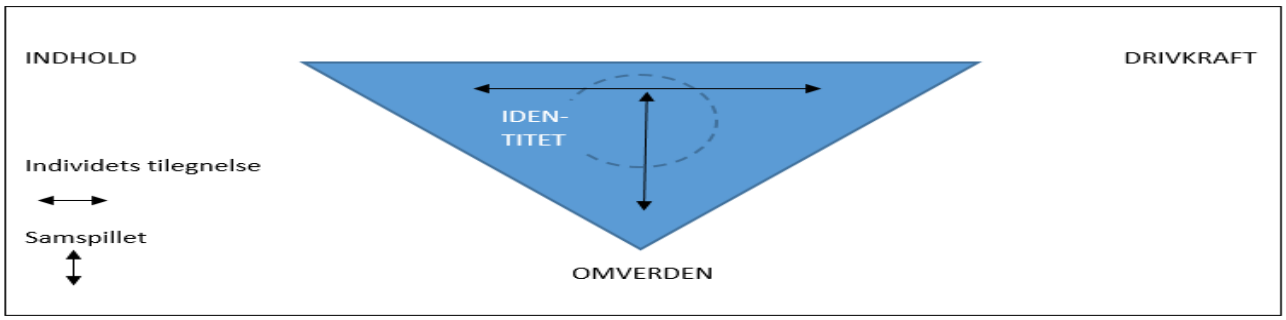
En helhedsmæssig tilgang til forståelsen af læringsfeltet må nødvendigvis have en bred og overordnet definition på læring. Hos Knud Illeris defineres læring: ”*… som enhver proces, der hos levende organismer fører til an varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring* ” ((red.) 2014a:12). Der er tale om en meget åben formulering, hvad Illeris gerne vedstår, for den forståelse af feltet læringsbegrebet her beskriver. Således en overordnet ramme hvis styrke bl.a. er, at den kan rumme forhold, der drejer sig om selve læringsprocessernes karakter og beskaffenhed, såvel som forhold der betinger, påvirker og påvirkes af læringen. En svaghed i forhold til nærværende er, at rammen er så overordnet, at den i en opgave af denne art ikke kan udfoldes i sin helhed[4]. At det alligevel er denne definition der tages udgangspunkt i, skal bl.a. ses i sammenhængen mellem opgavens videnskabsteori og den helhedsmæssige forståelse af læringsfeltet, hvori den klassiske dualisme formuleret i aktør/struktur problematikken søges ophævet, i det selve læringen konstrueres omkring samspillet (Illeris 2014b:109). Analytisk giver det ikke desto mindre give mening, at tilgå samspillet fra netop disse to perspektiver, dvs. fra individet- og omverdenperspektivet.

3.1. Individ, kompetence og identitet

Læringsforståelsen konstruerer fra individperspektivet to processer og tre dimensioner. Den første af de to processer er samspillet mellem individet og de sociale og materielle omgivelser, og den anden er den interne bearbejdelse og tilegnelse af impulserne fra samspillet. Det vi kan kalde *læringens resultat* eller *produkt*, skabes her som en sammenkædning af nye impulser i samspillet med allerede udviklet individuel viden, kunnen, forståelse, kompetence eller indstilling mv., hvorfor det altid er grundlæggende unikt. De to processer udspiller sig inden for dimensionerne *indhold*, *drivkraft* og *samspil* (Illeris (red.) 2014a:17). Førstnævnte omhandler det faktum, at læringen altid har et konkret indhold, dvs. tilegnelsen af en specifik *mening* og *mestring* i forholdet til omverdenen, hvorved individet udvikler sin *funktionalitet*. I forhold til drivkraftdimensionen drejer det sig om mobiliseringen af den nødvendige psykiske energi, dvs. graden/styrken og karakteren af motivation, følelser og vilje med konsekvens for selve karakteren og holdbarheden

[4] Se bilag 1 for en overordnet figur over læringsforståelsens hovedområder og –elementer. En række af disse elementer inddrages i nærværende, men udgangspunktet i fremstillingen er her i første omgang det hovedområde der beskriver *selve læringen* eller *læringens centrale strukturer*.

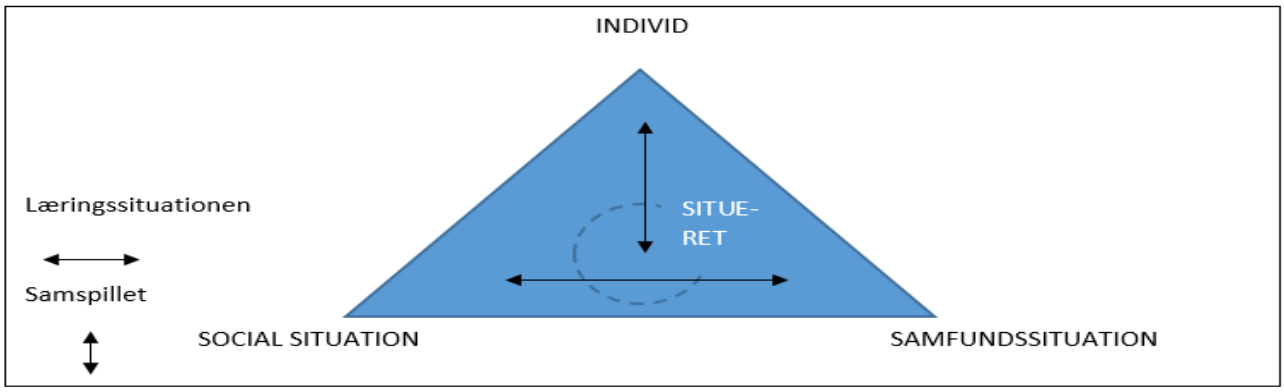
af læringsproduktet. I det individet her vedvarende søger, at opretholde en *psykisk balance* er det samtidig herigennem individet udvikler sin følsomhed eller *sensitivitet* (Ibid:18). Imens samspilsdimensionen er der hvor individet søger at opnå en *integration* med relevante dele af omverdenen, hvorigennem individet udvikler sine muligheder for *kommunikation*, *samarbejde* og *samspil*, dvs. sin *socialitet*. Tilsammen danner disse tre dimensioner, der vedrører individets funktionalitet, sensitivitet og socialitet, de *kompetencer*, individet udvikler på forskellige områder. En helhedsmæssig tilgang til forståelse af læringsfeltet må imidlertid se på mere end blot kompetenceudvikling (Illeris 2014b:145). Der må ses på den forankring, og dermed forståelses- eller anvendelsesværdi, en given tilegnelse af et givet indhold som helhed kan resultere i for den lærende selv. I tråd med videnskabsteoriens dobbelte perspektiv på individet, således et individ der har en række kompetencer til at spille specifikke roller på konkrete scener, og samtidig et individ for hvem disse kompetencer som helhed giver mening at besidde. Illeris fastholder i sit identitetsbegreb den dobbelthed, at individet både er en individuel skabning, et biologisk liv, og samtidigt et socialt og samfundsmæssigt væsen: ”*Identitet er derfor altid både en individuel, biografisk identitet, en oplevelse af en sammenhængende individualitet og et sammenhængende livsforløb – og samtidig en social, samfundsmæssig identitet, en oplevelse af en bestemt position i det sociale fællesskab.* ” (Ibid:146). I forlængelse heraf kan vi læringsmæssigt forstå identitetsudviklingen, som den individuelt specifikke ’essens’ af den samlede læring og placere individets permeable identitet i de to processer og tre dimensioner, således:



Figur 1: *Læringen – set fra individet* bearbejdet efter figur 9 hos Knud Illeris (2014b:147).

3.2. Omverden, læringsrum og anvendelsesfelter

Behovet for at beskrive læring fra et omverdenperspektiv hænger sammen med at læring, med et begreb fra Jean Lave og Etienne Wenger, altid er 'situeret', dvs. læringssituationen ikke alene påvirker, men også selv er en del af læringen (Illeris 2014b:108). Læringsforståelsen beskriver fra omverdenperspektivet tillige to processer og tre dimensioner. I lighed med ovenstående deler dette perspektiv den første af de to processer, nemlig samspillet mellem de sociale og materielle omgivelser og individet. Her er det, i modsætning til i ovenstående afsnit, ikke det individuelle plan og den interne tilegnelse, der er i fokus. I stedet flyttes perspektivet til samfundets historisk udviklede strukturer og sædvaner i et situeret samspil rettet mod individets tilegnelsesproces som helhed (Ibid:109). Den anden proces hænger ifølge Illeris sammen med "situeringens" dobbelte karakter. Dette i den forstand at læringssituationen, som den grundlæggende proces i omverdenperspektivet, er præget både af den umiddelbare situation og den generelle samfundsmæssige situation i form af samfundets gældende normer og skrukturer. Disse to dimensioner i perspektivet kan udspecificeres på en række måder (Ibid:110). Hvad angår den umiddelbare *sociale situation* forholder jeg mig til begrebet *læringsrum*, der peger på den direkte ydre sammenhæng en given læring finder sted i (Illeris (red.) 2014a:29). Og, i forhold til den mere generelle *samfundsmæssige situation* til begrebet *anvendelsesfelt*, der beskriver både et overordnet uddannelsespolitisk niveau, hvor læringsaktiviteterne struktureres og resurser tildeles, samt et omfattende *praksisniveau*, hvor disse aktiviteter gennemføres (Ibid:13 & 32). Perspektivet ser følgelig således ud:

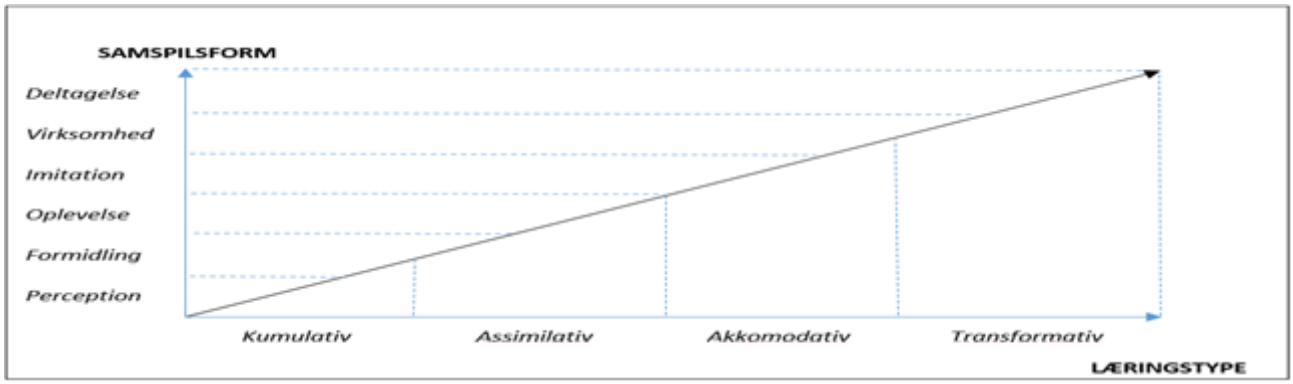


Figur 2: *Læringen – set fra omverdenen* bearbejdning af figur 6 hos Knud Illeris (2014b:109).

3.3. Samspil, typologi og barrierer

Det er hos Illeris en særlig pointe, at tilegnelses- og samspilsprocesserne ikke kan formuleres i en fælles typologi (Ibid:18). Med samspillet som omdrejningspunkt giver det ikke desto mindre mening, at se netop på både tilegnelses- og samspilsprocesserne eller – formerne, da bestemte former for samspil nødvendigvis har konsekvens for den type læring der afstedkommes. Anderledes formuleret er det opfattelsen at der, de to typologier imellem, vil være en vis parallelitet. Imens det for tilegnelsesprocesserne er muligt at etablere en nogenlunde fast og udtømmende typologi er dette ikke muligt i relation til samspilsformer. Dette hænger sammen med, at variationsmulighederne for samspillet mellem den lærende og omverdenen, synes grænseløse. Der er altså ikke et endeligt antal samspilsformer eller måder at opleve samspillet på (Illeris 2014b:111). For samspilsformerne arbejdes der derfor i nærværende med en tilstræbt typologi, der søger at skabe et overblik over de væsentligste og mest udbredte samspilsformer. Samtidig skitseres typologien med det forbehold, at den beskriver forskellige dele af et givet samspil, der ikke desto mindre i praksis vil være præget af en høj grad af overlapning. Den første af disse benævner Illeris *perception* i sin enkleste form (Ibid:112). Hermed en umiddelbar samspilsform hvori omverdenen kommer til individet som uformidlede sanseindtryk, der kun kræver en registrering af påvirkningerne, men stadig tillader individet at forholde sig relativt passivt over for den givne stimuli. Den næste form er *formidlingen*, der betegner en samspilssituation hvori nogen udefra har interesse i at formidle sanseindtryk eller budskaber generelt eller til bestemte andre. Modtageren kan så have en grad af interesse i formidlingen og herudfra forholde sig mere eller mindre aktivt over for formidlingen. Perceptionen og formidlingen, som samspilsformer, kan i dagligsproget henføres til et begreb om *oplevelse*. I nærværende betegner oplevelse en samspilsform, der i modsætning til begrebet i dagligsproget, forudsætter en vis aktivitet og medvirken hos den lærende. En anden samspilsform er *imitationen*, dvs. det samspil hvori den lærende efterligner eller efteraber en anden, der fungerer som model eller mere målrettet som instruktør. En videregående form for samspil er *virksomhed*, dvs. samspillet som udtryk for en målrettet aktivitet, hvori den lærende selv forholder sig aktivt opsøgende. Endeligt den mest vidtgående samspilsform *deltagelsen*, der betegner en målrettet aktivitet, som er fælles med nogle andre (Ibid:112). Samspilsformerne, i den rækkefølge de her er beskrevet, er struktureret ud fra omfanget af den lærendes involvering i samspillet. Selvom der således kunne tænkes andre kategoriseringer, er den her valgte typologisering foretaget ud fra

den antagelse, at sandsynligheden for, at der finder læring sted hænger tæt sammen med den lærendes rettethed, dvs. desto mere aktivt engagement desto mere og holdbar læring (Ibid:113). I forhold til det individet tager med sig fra samspillet, dvs. tilegnelsesprocessen, er der tale om blot fire *læringstyper*. Den første betegner Illeris ved begrebet *kumulativ læring*. Når læringen er kumulativ er det et udtryk for, at den lærende ikke i forvejen har et relevant indre skema at knytte impulserne op på. Således en læring der kendetegner noget for den lærende grundlæggende nyt og samtidigt en mekanisk læringstype, hvor en bestemt impuls udløser en bestemt reaktion (2014a:19). Herefter læringstypen *assimilativ* læring, som den læringstype vi almindeligvis benytter os af i dagliglivet. Her knyttes samspillets impuls til et allerede eksisterende indre skema. Denne type læring er kendetegnende for skolen, hvor der f.eks. inden for et fag opbygges en sammenhængende læring og forståelse. En udfordring ved denne type læring kan være, at det kan være svært at overføre det lærte til andre situationer – det såkaldte *transferproblem*. Den næste læringstype er den *akkomodative* læring. Her er der tale om en krævende læringstype, hvori en given impuls ikke umiddelbart passer sammen med et allerede eksisterende indre skema. Anderledes formuleret kan man tale om en 'overskridende' læring, i det den lærende må nedbryde og rekonstruere dele af et eksisterende skema og igennem en forskydning i tid, dvs. refleksion, etablerer nye sammenhænge eller indre skemaer. Dette er en læringstype der kræver en stor portion psykisk energi, da nedbrydelsen af eksisterende læring generelt er noget vi undgår (Ibid:20). Til gengæld opleves denne læring, når den lykkes, som en erhvervelse af øget indsigt eller forståelse, hvorved den lægger op til udviklingen af egenskaber så som overblik, fleksibilitet og kreativitet. Den sidste læringstype er den *transformative* læring. Her foretages ikke kun ændringer i givne skemaer, men selve organiseringen af skemaerne og deres indbyrdes forbindelser revideres og rekonstrueres. Der er her tale om en stærkt energikrævende proces, der som oftest er knyttet til kriseagtige situationer, hvor det gælder om at nedbryde eksisterende begrænsninger for at komme videre. Det er derfor bl.a. denne type læring vi finder i psykoterapien, såvel som i visse uddannelsesmæssige sammenhænge i form af f.eks. personlighedsudvikling. Som med samspilsformerne er der her ligeledes tale om en progression i forhold til graden af engagement og dermed en forskellig kvalitativ prægning af læringsproduktet. Denne parallelitet kan illustreres således:



Figur 3: Engagementsmæssig parallelitet i tilegnelses- og samspilsprocesserne.

I relation til figuren skal en sidste ting her kort berøres, nemlig spørgsmålet om *læringsforsvar* og *–modstand*, og dermed potentielt en forståelse af hvornår/-dan engagementet udfordres. Læringsforsvar er en *læringsbarriere*, der overvejende relaterer sig til drivkraftdimensionen og som f.eks. kan komme til udtryk som *identitetsforsvar*, knyttet til det moderne samfunds stadige tilskyndelser til at individet ændre i sin hårdt tilkæmpede identitet under påvirkning af ny stimuli (Ibid:22). Hvor forsvaret er noget, der kan stille sig i vejen for tilsigtet læring, er modstand i modsætning hertil noget, der kan åbne individet for ny og alternativ læring (Ibid:23). Læringsmodstanden, der primært relaterer sig til samspilsdimensionen, opstår typisk i situationer, hvor den lærende oplever at en tilsigtet eller mulig læring er i uoverensstemmelse med allerede erhvervede holdninger, værdier og indsigter.

4. Teori – Interkulturel kompetence

I en sprog- og kulturpædagogisk sammenhæng går det der betegnes ved den interkulturelle kompetence langt ud over det der kommer til udtryk på de/t pågældende sprog (Risager 2000:14). Omverdenen givet ved den kulturelle kontekst i stadig forandring kræver nemlig at individet udviklinger en bred kulturel kompetence, der både kan komme i spil imellem forskellige sociale grupper (med samme sprog) såvel som imellem forskellige nationale kulturer (med et fælles kommunikationssprog). Sprog- og kulturpædagogikken kan dermed bidrage til en udvikling af elevernes interkulturelle kompetence i en flerkulturel og –sproglig verden, der ikke nødvendigvis afhænger af det specifikke sprog eller den specifikke sprogbrug.

4.2. Byrams og det interkulturelle medborgerskab

Michael Byram er en af de centrale teoretikere der har udviklet en model over den interkulturelle kompetence, hvor han med fokus på den interkulturelle interaktion eller udveksling når frem til følgende 5 interdependente områder (1997:34):

	Skills *Interpret and relate*	
Knowledge *Of self and other;* *of interaction:* *individual and societal*	**Education** *Political education* *Critical cultural awareness*	**Attitudes** *Relativising self* *Valueing other*
	Skills *Discover and/or interact*	

Figur 4: *Interkulturel kompetence* gengivelse af figur 2.1. hos Byram (1997:34).

Det drejer sig med *attitudes* om individets holdning til og over for den fremmede generaliserede anden eller kulturelle anden. I den forstand om fordomme, positive som negative, der kan stå i vejen for den interkulturelle udveksling. Positivt formuleret kendetegnes det interkulturelle kompetente individ her ved en nysgerrig og åben holdning, herunder en vilje til at suspendere sin forforståelse over for den anden, såvel som viljen til at sætte sig i den andens sted for her fra at sætte parentes om rigtigheden af egne værdier og handlinger (Ibid:34). Med *knowledge* er der på et grundlæggende plan tale om viden om sociale grupperinger og kulturer både i ens eget land, såvel som den andens land. På et mere overordnet plan viden om selve interaktionsprocesserne

på et individuelt og samfundsmæssigt niveau. Det interkulturelle kompetente individ er her et individ, der har viden om hvordan ens egen sociale identitet er konstrueret relationelt i socialiseringsprocesser som medlem af konkrete sociale og nationale grupperinger (Ibid:36). Dermed også viden om hvorledes individet og den fremmede begge fremstår som repræsentanter for partikulære fællesskaber, med sociale identiteter der principielt kunne have været konstrueret anderledes. De to typer af *skills* som Byram fremhæver, er de færdigheder der kan beherskes i forlængelse af den rette holdning og viden, på den ene side, færdighed i at kunne fortolke og relatere til og imellem tekster (i bred forstand), og, på den anden side, en færdighed ud i at udforske og forstå kulturelle fænomener og anvende denne i interaktion. Det interkulturelt kompetente individ kan er håndtere eventuel dysfunktion og fungere som mediator imellem forskellige sociale identiteter (Ibid:38). De fire områder peger alle i retning af centrum, der beskriver et interkulturelt kompetent individ der, som konsekvens af kompetence i de øvrige fire områder, har en kritisk kulturel bevidsthed og en politisk dannelse, dvs. er;

> *"… i stand til at se relationer mellem kulturer – både inden for samme samfund og imellem forskellige samfund – og er i stand til at formidle mellem dem, dvs. fortolke hver af dem i lyset af den anden, enten for sig selv eller for andre. Det er også en person der har en kritisk eller analytisk forståelse af (dele af) deres egen og andre kulturer, én der er bevidst om sit eget perspektiv, bevidst om hvordan ens tænkning er kulturelt bestemt, én som ikke tror at ens egen forståelse og ens eget perspektiv blot er naturlige. "* (Byram 2000:9).

Det (ud)dannelsesmål der her kommer til udtryk, omhandler elevernes evne til, som interkulturelt kompetente borgere, at kunne foretage en kritisk vurdering og bedømmelse af egne og andres kulturelle praksisser og produkter på basis af rationelle og eksplicitte kriterier. Videre er der tale om en egentlig politisk dimension, hvad bl.a. tydeliggøres i Byrams femtrins model over hvad det indebærer, at handle interkulturelt i et transnationalt skolesamarbejde, hvori de første to er præpolitiske og de sidste tre politiske (i Risager 2012:16-17):

1) Eleverne diskuterer med hinanden på tværs af skoler (og lande), evt. formidlet gennem IKT, og reflekterer kritisk over egne og andres antagelse.
2) Eleverne forestiller sig eller foreslår alternativer og forandringer.
3) Eleverne handler for at igangsætte forandringer i deres eget samfund.

4) Eleverne handler i et transnationalt fællesskab for at igangsætte forandringerne i begge samfund.
5) Eleverne identificerer på tværs af skoler et fælles problem som de handler på i fællesskab som en transnational gruppe.

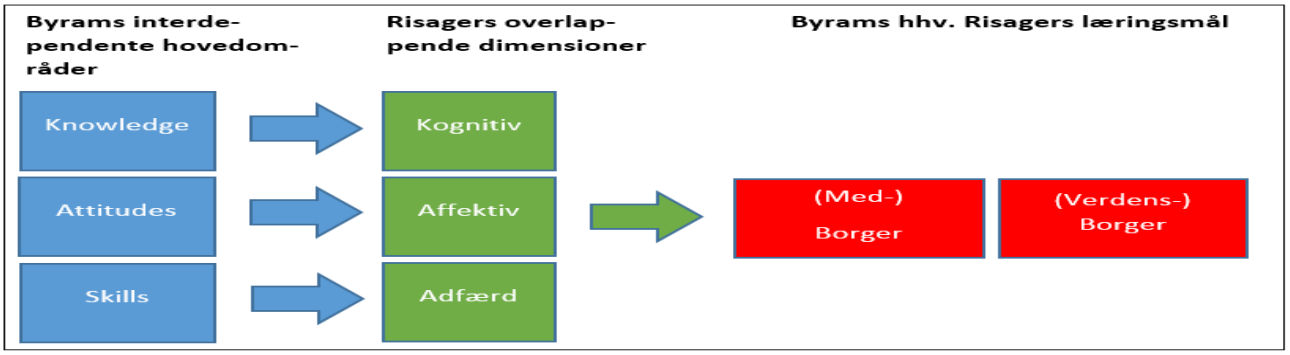
Den politiske dimension i sprogundervisningen peger således på en undervisningen, der ikke kun bidrager til interkulturel forståelse, men sigter mod at uddanne engagerede, vurderende og handlende individer i en flerkulturel verden, dvs. elever med interkulturelt medborgerskab. Perspektivet er hos Byram således den sociale interaktion, og han udleder heraf bl.a. en række evalueringskriterier, der kan fungerer som en art checkliste i jagten på den interkulturelt kompetente medborger i en specifik uddannelsesmæssig kontekst konkretiseret i klasseværelset, feltarbejdet og selvstudiet (1997:64-70).

4.3. Risagers og den interkulturelt kompetente verdensborger

Karen Risager er i dansk sammenhæng en af de teoretikere, der har beskæftiget sig med interkulturel kompetence. I hendes definition heraf beskriver hun tre dimensioner. Den første er den *affektive dimension* omhandlende individets grundlæggende tillid til verden og andre mennesker, om selvbilledet og selvværdet, der er forudsætning for nysgerrighed, åbenhed og parathed til at forkaste forkerte forestillinger. Hertil en *adfærdsmæssig dimension* der primært relaterer til ens erfaringer med brug af fremmedsproget i forskellige situationer og domæner, derudover bl.a. kropssproget og andre tegn på kroppen f.eks. påklædning. Endeligt den *kognitive dimension* der omfatter viden om og indsigt i verden med et vist fokus på det land hvori fremmedsproget tales som modersmål. Samtidigt en metakognitiv viden, i erkendelsen af at vores viden og indsigt er perspektivistisk, dvs. præget af vores individuelle sproglige og kulturelle biografi (Risager 2000:15-16). Hvor Byram beskriver den interkulturelle kompetence i fire områder, omkredsende medborgerskabet som læringsmål, beskriver Risager blot tre dimensioner. Der er ikke desto mindre en vis parallelitet imellem de to beskrivelser og Risager er da heller ikke grundlæggende uenig med Byram i dennes formulering af læringsmålet: ”*Som Byram fremhæver, bør udviklingen af interkulturel kompetence føre til kritisk kulturel bevidsthed og politisk bevidsthed om én selv som borger. Jeg vil tilføje at den bør føre til en politisk bevidsthed om én selv som verdensborger.* ” (Ibid:16). Til trods for Byrams transnationale perspektiv på læringsmålet med den interkulturelle kompetence qua den politiske dimension, søger Risager at foretage en

forskydning fra et begreb om medborger til et begreb om verdensborger. Forskydningen drejer sig ikke om den deskriptive synsvinkel i det vi alle objektivt set er verdensborgere. Det drejer sig, med dannelsesmål i øvrigt, om den normative synsvinkel, dvs. ” *Udsagnet 'alle mennesker burde opfatte sig selv som verdensborgere'…* ” (Risager 2012:14). Her er det interessant, at medlemskab af f.eks. en stat både har en juridisk og politisk dimension, og en bevidstheds- og identitetsmæssig dimension. Disse to dimensioner af medborgerskabet formuleres hos Korsgaard således: ”*Statsborgerskab refererer primært til individets juridiske og politiske status, mens medborgerskab mere refererer til individets opfattelse af identitet og tilhørsforhold.* ” (2007:25). Der er, på den ene side, en spænding dimensionerne imellem, dvs. i spørgsmålet om status kontra identitet, ligesom de i medborgerskabsbegrebet heller ikke helt kan adskilles. Vi kan altså ikke handle politisk, hverken i en national, transnational eller global kontekst, hvis ikke vi oplever et tilhørsforhold og en identitet, der gør at det giver mening at handle i den konkrete kontekst. I en vis forstand refererer Byrams begreb til førstnævnte dimension, dvs. statsborgerskabet, og heri kan Risagers forskydning tages til indtægt for en accentuering af sidstnævnte dimension, dvs. medborgerskabet, qua en fremhævelse af den sproglige dimension af dannelsesmålet, som; ”*… kritisk sproglig bevidsthed og medborgerskab i en flersproget verden.* ” (2012:18). I den del af Byrams teori der blev præsenteret i foregående afsnit, indgik ikke de områder der kan henføres til den interkulturelle *kommunikative* kompetence, da dette ville være for omfattende. Til gengæld indgår den sproglige dimension mere direkte i Risagers beskrivelse af den interkulturelle kompetence, i min optik, som en grundlæggende præmis i verdensborgerskabet. Begrebsligt hænger dette sammen med, at Risager tilnærmelsesvist opfatter alle sprog som globale fænomener og heraf uddrager den konsekvens at al sprogundervisning derfor bør have et globalt sigte. Det er altså en del af verdensborgerens interkulturelle kompetence at vide noget om og forholde sig til målsproget som et globalt fænomen, såvel som til den lokale sproglige mangfoldighed: ”*Meget gerne også med kritisk sproglig og kulturel bevidsthed, dvs. en evne til at forholde sig til og vurdere sprogenes forskellige status i samfundet, eller forholdet mellem sprog, identitet og magt…* ” (Ibid:19). Risager er sig naturligvis bevidst, at engelsk i dag indtager en central rolle som *lingua franca* i de fleste kontekster, men fastholder at alle sprog, i en transnational orienteret sprog- og kulturpædagogik, kan fungere som lingua franca og bidrage til at eleverne udvikler sig til at være bevidste og engagerede verdensborgere. Hvor Byram

fremhæver den politiske sfære i sin definition af den interkulturelle kompetence, fremhæver Risager den sproglige sfærer og foretager her i en forskydning af dannelsesmålet i retning af verdensborgerskabet. Et, lettere forsimplet, komparativt blik på de to teorier kan se således ud:



Figur 5: Den interkulturelle kompetence og dens dannelsesmål.

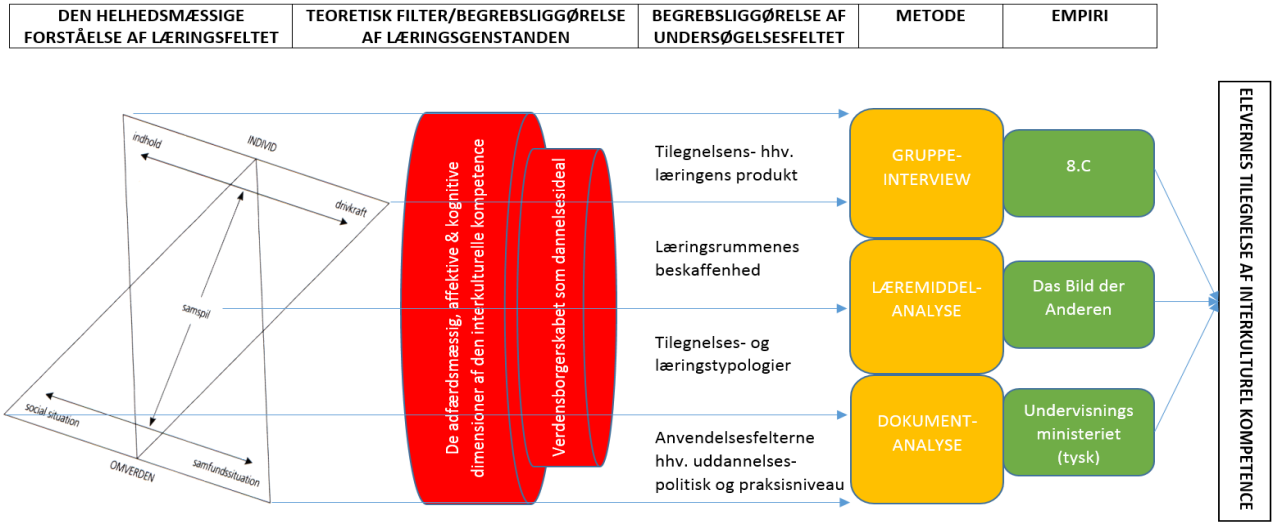
Det er her en særlig pointe, at den forskydning Risager plæderer for i forlængelse af ovenstående citat, omhandler vægtningen af den sproglige kontra den politiske dimension i sprog- og kulturpædagogikken i fremmedsprogene. I min optik det faktum, at elevernes konstruktion af identitet, herunder kollektiv identitet, er sprogligt medieret og dermed, at det er i den sproglige dimension forudsætningen for subjektets engagement i den politiske dimension kan søges etableres. I relation til interkulturel handlen i et transnationalt skolesamarbejde kunne her til Byrams fem punkter i forlængelse af Risager tilføjes et traverserende sprogligt præmis:

0) Eleverne sammenligner og diskuterer (fortløbende) med hinanden på tværs af skoler (og lande) målsprogets status i deres eget og hinandens samfundet, herunder målsproget som kommunikationssprog og som forudsætning for at kunne indgå og handle i en flerkulturel dialog.

Hvor perspektivet hos Byram er den sociale interaktion og spørgsmålet om politisk handlen, er perspektivet, i min fortolkning, hos Risager i højere grad individet. Dette som et spørgsmål om de sproglige præmisser, der er forudsætningen for elevens bevidste identifikation og engagement som verdensborgere i en flersproget verden.

5. Operationalisering – Fra teori til metode

Operationaliseringen følger af læringsteorien, der i nedenstående tillige udgør modellens første moment. Positioneret i den helhedsmæssige forståelse af læringsfeltet, som anvendelsesfeltet overordnede praksis niveau, formulerer teorien om den transnationale sprog- og kulturpædagogik indholdet i fremmedsprogsundervisningen, her tysk, med den interkulturelle kompetente verdensborger som det ønskede læringsprodukt- eller resultat. I den forstand peger læringsforståelsen som operationaliseringens første moment på indholdet i den interkulturelle kompetence og heraf udledte verdensborger som modellens andet moment. I forlængelse af den teoretiske indholdsbestemmelse af den interkulturelle kompetence, finder jeg det interessant at undersøge, hvorvidt der er overensstemmelse imellem den teoretiske konstruktion af læringsproduktet og anvendelsesfeltets uddannelsespolitiske konstruktion af samme. Derfor indgår som et første område af empirien udvalgte dele af undervisningsministeriets *Vejledning for faget tysk* (www.emu.dk). Analysen heraf foretages som en tekstanalyse og denne udgør første del af analysen. I anden del præsenteres og analyseres læremidlet *Das Bild der Anderen* (www.goethe.de). Der foretages her en delvis læremiddelanalyse, hvori lærermiddelfagligheden primært kommer til udtryk qua den analytiske dimension, dvs. som en analyse og vurdering af læremidlets pædagogiske muligheder (Carlsen & Hansen 2009:18-20). Sammenholdt med teorien således et svar på spørgsmålet om, hvorvidt der i læremidlet kan skabes de mulighedsbetingelser for selve læringen, i form af bl.a. læringsrummenes beskaffenhed og de tilegnelses- og læringstyper, der kan befordre det ønskede læringsprodukt. Herunder bl.a. en undervisning der lever op til kriterierne i et transnationalt skolesamarbejde. I tredje og sidste del af analysen, behandles empiri produceret ude i praksis i relation til en gruppe elever der i skrivende stund deltager i et 'Bild projekt'. Empirien er produceret som et gruppeinterview, og forholder sig, i tråd med videnskabsteorien dobbelte perspektiv på individet, både til spørgsmålet om roller og rolleforventninger på forskellige scener hhv. læringsrum, og til elevernes oplevelse af om, hvordan og i hvilket omfang de tildelte roller og interaktionsmuligheder giver mening. I forlængelse af ovenstående ser operationaliseringen følgelig således ud:



Figur 6: Grafisk fremstilling af opgavens operationalisering.

Af figuren fremgår kun Risagers og ikke Byrams begrebsliggørelse af den interkulturelle kompetence og dens dannelsesmål. Formuleringen af den interkulturelle kompetence ved Risagers tre dimensioner er relativt åben. Dette i den forstand, at teorien som konsekvens af konfrontationen med empirien, kan udsættes for en (re-)konstruktion. Eller, anderledes formuleret, åbnes herved mulighed for at f.eks. opgavens informanter kan være (med-)konstruerende i forhold til fænomenerne interkulturel kompetence og verdensborgerskab.

5.2. Dokumentanalyse

I analysen af tekster, hvad end de er baseret på officielle dokumenter, interview- eller observationsdata, er der tale om en kvalitativ *indholdsanalyse* og dermed en grad af fortolkning. Begrebet *dokumentanalyse* forbeholdes her analysen af dokumenter, der er baseret på tekster skrevet før og med et andet formål end det projekt, hvori de efterfølgende indgår (Thagaard 2004:61). Dette i overensstemmelse med de to dokumenter der indgår i analysen, da de begge er officielle dokumenter fra hhv. Undervisningsministeriet og Goethe Instituttet. Et vigtigt aspekt af de metodiske overvejelser er her, at de pågældende dokumenter behandles som kilder, dvs. at de vurderes i forhold til den kontekst, hvori de er udformet (Ibid:62). Dette afspejler i operationaliseringen, hvor disse dokumenter er positioneret som en del af læringsforståelsens anvendelsesfelter, dvs. hhv. det uddannelsespolitisk niveau og det overordnede praksisniveau. I forlængelse heraf er dokumenterne, på hver sin måde, formuleret med fagpersonale for øje, og som konkret frontstage, i form af lærere og pædagoger der beskæftiger sig med tyskundervisning i folkeskolen[5]. I tilgangen til behandlingen af empirien er der i dokumentanalysen grundlæggende tale om en temacentreret tilgang, der tematiserer og forholder sig til sammenhængene mellem den læringsteorien og den interkulturelle kompetence. Metodisk set således også den udfordring, at der fokuseres på specifikke dele af dokumenterne, hvorved information løsrives fra deres oprindelige kontekst med konsekvens for muligheden for at nå frem til en helhedsforståelse (Ibid:171). Spørgsmålet om analysens troværdighed kommer her i spil, i det analysen af konstruktionen af mening i dokumenterne nødvendigvis bygger på en grad af tolkning, dvs. er en partikulær eller perspektivistisk konstruktion (Ibid:185). I sidste ende et spørgsmål om, hvorvidt læseren oplever, at det der er vurderinger fremstår tydeligt og ikke mindst at vurderingerne af data er foretaget troværdigt.

[5] Dette med det forbehold at Goethe Instituttet ikke forholder sig til aldersspørgsmålet, men til at pågældende læremiddel alene henvender sig til lærere, der beskæftiger sig med begynderundervisning.

5.3. Gruppeinterview

Interviewet er struktureret som et *forskningsinterview*, dvs. karakteriseret ved en delvis struktureret metodisk tilgang (Ibid:87). Tematiseringen er givet i forlængelse af operationaliseringen, som i ovenstående, men den semistrukturerede tilgang er valgt pga. det forhold at der heri åbnes mulighed for, at informanterne i samtalen kan tage nye temaer og/eller synsvinkler op, som ikke var medtænkt fra begyndelsen. Således fremgår det bl.a. af interviewguiden, at tolv spørgsmål er formuleret på forhånd, imens der ikke desto mindre blev stillet væsentligt flere spørgsmål i samtalesituationen (bilag 3). Tilgangen i interviewet er heraf personcentreret, og interessen er at indsamle data om informanternes erfaringer, tanker og følelser (Ibid:86). Interviewsituationen som kontekst er her vedkommende, da samtalesituationen i Goffmansk forstand er en frontstage og præget af deltagernes indbyrdes forhold, såvel som forholdet til intervieweren, rammerne mv. I ren konstruktivistisk forstand kan interviewet ikke formidle erfaringer fra den 'ydre' verden, men kun rekonstruere en ny fælles forståelse præget af forholdene i interviewsituationen. I opgavens fænomenologiske læsning af Goffman tages det til indtægt, at der i interaktionerne på frontstage foregår en vis form for indtryksstyring, men at den 'ydre' verden ikke desto mindre er i spil. Dette som en konsekvens af det fænomenologiske livsverdensbegreb. Heri opfattes interviewdata som beskrivelser af hændelser i informanternes liv, hvorved interviewsituationen i en vis forstand repræsenterer den 'ydre' verden. Videre tages Goffmans begreb om backstage her til indtægt, således at interviewdata ses som en afspejling af, hvordan informanterne forstår deres egne erfaringer.

Interviewet er foretaget som et gruppeinterview den 26/03 kl. 13:07-13:49 på Enghavegaard skoles udskolingslederkontor. Dette kontor som ramme for interviewet var noget formelt, og jeg havde derfor bl.a. taget kager og sodavand med, hvad ikke normalt hører til på en skole med sundhedsprofil, for at præge konteksten i retning af det mere uformelle. Valget af netop et gruppeinterview hænger dels sammen med tilgængelighedsudvalget, dvs. spørgsmålet om adgang til egnede informanter (Ibid:55). Og det faktum dels at min rolle som interviewer og ordstyrer i interviewsituationen nødvendigvis er præget af min hverdagslige relation til informanterne som deres dansk-, tysk- og kontaktlærer. En samtale med en enkelt informant ad gangen kunne nok indbyde til en højere grad af intimitet, men i gruppen kan den enkelte informant ikke slippe afsted med en indtryksstyring, der alene har til formål at tilfredsstille læreren og derved fordreje data.

Gruppedynamikken spiller videre positivt ind på dataindsamlingen, der hvor informanterne indgår i dialog med hinanden. Enten i forhold til at bekræfte, nuancere eller ligefrem bestride hinandens påstande og oplevelser. Ikke desto mindre kan det være en svaghed ved gruppeinterviewet, at dominerende personer kan skabe konsensus om netop deres synspunkter (Ibid:88). I den sammenhæng har jeg ikke søgt efter frivillige, men trukket lod imellem pigerne og drengene indtil jeg havde to af hvert køn, der ikke var modvillige over for deltagelse i interviewet. Grundlæggende fandt lodtrækningen frem til en gruppe elever, der umiddelbart har en god dynamik. En enkelt bekymring gjorde sig indledningsvist gældende, da en af pigerne generelt set er mindre verbal end sine klassekammerater. I interviewsituationen har jeg i rollen som ordstyrer søgt at tilsikre hendes input nogenlunde ligeligt med de andre informanters. De fire informanter i alderen 14-15 år er næppe børn i ordets egentlige forstand, men ikke desto mindre har jeg søgt at designe interviewguidens spørgsmål fra det nære og konkrete til det mere fjerne og abstrakte. En teknik vis grundlæggende formål er at komme ind i interviewet og opbygge tillid. Ligesom jeg havde hovedspørgsmålene med på papir og læste dem højt, så alle kunne være med. Derudover har jeg generelt valgt at være særdeles bevidst om at gøre brug af *probes*, *pauser* og forskellige typer af *opfølgende spørgsmål* (Ibid:89-91). Ideen er herved til dels at tilskynde refleksion og afklare mening, men ligeledes at udvise interesse for informanterne og befordrer deres engagement i interviewsituationen. Interessen for informanternes mening har ligeledes været centralt i konstruktionen af indledningen til interviewet[6]. Som i ovenstående afsnit indgår der også her en del fortolkning og spørgsmålet om troværdighed er her dobbelt, idet der er fortolkning på spil både i relation til forståelsen af interaktionerne i interviewsituationen og til konstruktionen af transskriptionsteksten. I sidste ende et spørgsmål om, hvorvidt læseren oplever, at det der er vurderinger fremstår tydeligt og ikke mindst at de vurderinger der foretages i behandlingen af data er troværdige.

[6] Denne kan høres i uploaded form i wiseflow eller kan læses af transskriptionen. Transskriptionen har jeg selv foretaget, da tilstedeværelsen i interviewsituationen giver et særligt indblik, der kan være befordrende for forståelsen og konstruktionen af teksten. Dette bl.a. givet af interviewsituationens non-verbale side. I transskriptionen er teksten konstrueret uden at gengive ordret, hvor elevernes talesprog kun dårligt oversættes til skriftlig form, imens meningsindholdet er i fokus. Transskriptionen skelner videre mellem korte og lange pauser, da disse i nogen tilfælde kan tages til indtægt enten for en særlig refleksionsdybde eller særlig stor afstand til indholdet i det adspurgte.

6.1. Den uddannelsespolitiske konstruktion af interkulturel dannelse

Af EMU Danmarks læringsportals website under *vejledning for faget tysk* fremgår det, at målgruppen er lærere og pædagogisk personale og det har dermed det overordnede praksisniveau som frontstage (www.emu.dk[7]). Dokumentet er udarbejdet af *Styrelsen for It og læring* under undervisningsministeriet og beskriver tyskundervisningens tilrettelæggelse og indhold og uddyber over fire afsnit fagets tre kompetenceområder: mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation, samt kultur og samfund.

6.1.1. Fagets identitet & rolle

Dokumentet redegør indledningsvist for tyskfaget identitet og rolle og indledes med ordene:

> *"At lære et nyt sprog er som at få nøglen til en ny verden. Man møder andre mennesker, andre måder at leve på, andre kulturer for derigennem at få øje på sin egen kultur, fællesskaber, ligheder og forskelle. Tyskfagets opgave er at få eleverne til at bruge denne nøgle og lukke døren helt op. "* (¶1).

Her får vi i tråd med Risagers betoning af den sproglige dimension i tyskfaget, formuleret sproget selv som midlet til at åbne for kulturen, både ens egen og den andens. Videre får vi forankret tyskfaget ikke alene i folkeskolen, men i læringens bredere uddannelsespolitiske anvendelsesfelt givet ved Europarådets sprogpolitiske mål, der hævdes også at spille en væsentlig rolle i dansk sammenhæng og for formuleringen af vejledningen, således:

> *"Der er her lagt vægt på kendskab til sprog som forudsætning for at kunne mestre et hverdagsliv sammen med mennesker fra forskellige kulturer. Sprog bygger bro mellem kulturer og gør det muligt at udveksle informationer og har betydning for forståelse af andre menneskers måde at tænke og leve på. "* (¶1).

Heri forekommer udgangspunktet i netop 'hverdagsliv' problematisk i forhold til Byrams og Risagers pointering af det transnationale eller globale perspektiv på den interkulturelle

[7] Da der ikke er sideangivelse på EMU's portal, angives relevante dele af dokumentet *Vejledning for faget tysk* ved angivelse af deres afsnit. Således f.eks. ¶ 1, hvilket svare til afsnit *1. Tyskfagets identitet og rolle*. Den fulde adresse på websitet er at finde i litteraturlisten.

kompetence. I en positiv læsning kan man sige, at den fremmede kultur i første omgang nødvendigvis må åbnes op igennem de for eleverne nære emner. I indledningen konstateres det herefter, at kultur og samfund, som en art nyskabelse, er blevet en integreret del af tyskfaget, og faget: ”… *bidrager dermed aktivt til den enkelte elevs interkulturelle dannelse.* ” (¶1).

6.1.2. Dannelse & samspil

Allerede efter afsnit står det altså klart, at sproget er midlet og kulturen er målet. Eller rettere interkulturel dannelse er målet, hvorved vi tillige potentielt set har det politiske handleperspektiv med. Et perspektiv der uddybes, i det teksten peger på behovet for en udvidelse af det traditionelle tværfaglige samarbejde imellem tysk og historie- og samfundsfaget til også at inkludere andre fagligheder, f.eks. omkring: ”*Temaer som økologi, affald, brug og smid væk, hjemløse, energi, forurening, mennesket og naturen, familieformer, unge rettigheder, multikulti, integration, demokrati, transport, Europa osv. osv.* ” (¶1.1.). En udvidelse der bl.a. kunne finde rødder i aktiviteter, som at tage på klassetur og udveksling til Tyskland, i det det kan være et godt udgangspunkt for: ”*… ideer til undervisning og projekter.* ” (¶1.1.). Projektarbejdet omkring de nærmest Klafkiske tematikker hentet ude i den virkelige verden er interessante. Dette bl.a. fordi projektet som samspilsform ligger op til virksomhed og deltagelse, der svarer til de akkomodative og transformative læringstyper (se afsnit 3.3.). I det dokumentet postulerer kulturdimensionen som værende det sidste moment i udviklingen af fagforståelse, opfordres der da heller ikke kun indirekte til innovative og entreprenante tanker og visioner og dermed ovenstående læringstyper. I dokumentet hedder det sig nemlig, at der i tyskundervisningen kan arbejdes innovativt med eleverne som entreprenører omkring fire dimensioner: Handling, kreativitet, omverdensforståelse og personlig indstilling. I en eksemplificering af kulturmødet med en gruppe østrigske elever kommer disse kompetencer til udtryk således:

> ”*Handling: Eleverne skal bruge tysk til at agere med, sådan at kommunikationen lykkes. Kreativitet: Eleverne skal selv skabe rammerne for dette kulturmøde. Omverdensforståelse: Eleverne skal bruge deres viden om unge i Østrig, og hvordan man bedst møder dem og får dem til at føle sig godt tilpas. Personlig indstilling: Eleverne befinder sig i en ny situation, men skal acceptere situationen, tage imod udfordringen og gå aktivt og med positiv indstilling til løsningen af opgaven.* ” (¶3.3.).

Heri er det interessant at eleverne selv tænkes aktivt at skulle skabe rammerne i en grundlæggende ny situation ved en positiv indstilling. En indstilling der læringsteoretisk set kan være udfordret af både læringsforsvar og –modstand. I skabelsen af denne indstilling tildeles den mundtlige kommunikation, som kompetenceområde, en central rolle. Dette kommer bl.a. til udtryk i ¶ 4.1., hvori der f.eks. søges åbnet op for at invitere tysktalende gæster ind i skolens læringsrum og der etablere autentiske samtalesituationer og videre ved at lave udvekslingsophold, hvor eleverne er privat indlogeret[8], hvorved sproget får en kommunikativ karakter. Med den skriftlige kommunikation, som kompetenceområde, peges der ligeledes på at etablere sådanne autentiske samtalesituationer. Dette gøres bl.a. med reference til internationale projekter, herunder Das Bild der anderen (¶4.1.). De sproglige kompetenceområder leder frem til det sidste kompetenceområde benævnt kultur og samfund med elevernes interkulturelle dannelse som mål; ”*… hvor sproget bliver broen mellem elevernes verden og den fremmede verden.* ” (¶4.3.). Som overordnet mål beskriver dokumentet her det; ”*… at eleverne lærer at sammenligne kulturer, forstå kulturer og formidle viden om kulturer.* ” (¶4.3.). I samme afsnit om sidstnævnte videre, at eleverne må have et kommunikationssprog (her lingua franca), der gør denne formidling mulig. Eleverne skal i en vis forstand altså være kulturbærere. Da det om forståelsen af kultur endvidere hedder at forståelsen ikke alene kræver; ”*… elevernes indsigt og viden, men åbenhed og indlevelse i forhold til andre kulturer*”, således ikke kun bærere af bestemte kulturer, men tillige bærere af bestemte kulturforståelser eller –syn (¶4.3.).

6.1.3. Et dynamisk kulturbegreb

I den sammenhæng formulerer dokumentet i samme afsnit sit syn på kultur i forlængelse af et dynamisk kulturbegreb. Heri skal arbejdet i tyskfaget give eleverne ny viden og forståelse for, hvordan det enkelte menneske lever sit liv, hvorved eleven kan spejle sit eget liv i den andens og vice versa (¶4.3.). Samtidig implicit det grundlæggende præmis, qua det enkelte menneske som genstand, at kollektiv identitet, f.eks. i forståelsen af medlemskab i nationale fællesskaber, ikke er det samme som at betragte f.eks. tyskere som en homogen gruppe. Om elevernes evne til at sammenligne kultur udtrykkes det således, at eleverne, på den ene side, skal have viden om og

[8] Mine egne elever har en høj grad af modvilje, læringsmodstand og/eller –forsvar, mod privat indkvartering, selv hos de udenlandske elever, som de allerede er i kontakt med (se afsnit 8).

indsigt i livsvilkårene i tysksprogede lande, samt besidde et godt kendskab til Danmark – geografisk, politisk og historisk (¶4.3.). Hvorved det transnationale eller internationale handle- og dannelsespotentiale, i min optik, afgrænses, da vi kun har at gøre med tysksprogede lande, dvs. lande hvor målsproget tales som modersmål. Sproget åbner i den forstand ikke op for verdenen, men kun for de lande der i forvejen er mål for den traditionelle kulturundervisning i tyskfaget. Afslutningsvist formulerer dokumentet specifikt, det der benævnes en kommunikativ sprogundervisning i tre dimensioner (¶4.3.):

- En kognitiv dimension, som baserer sig på viden
- En pragmatisk-kommunikativ dimension, hvor eleverne bliver i stand til at handle hensigtsmæssigt i kommunikative situationer
- En emotionel-affektiv dimension, hvor der bl.a. gennem arbejdet med normer og holdninger er mulighed for at skabe bevidsthed om kulturel diversitet som forudsætning for interkulturelle møder.

Sammenlignet med Risagers tre dimensioner, således en umiddelbar overensstemmelse mellem de to kognitive dimensioner. Dette i den forstand at denne dimension hos Risager tillige omhandler viden og indsigt med *et vist* fokus på de lande hvor sproget tales som modersmål. I min tolkning af dokumentet er der kun i meget begrænset omfang interesse i viden om og indsigt i andre lande end netop lande, hvori målsproget tales som modersmål. Da der ligger et dynamisk kultursyn til grund for formuleringen af sprogundervisningens tre dimensioner, kan det alligevel med rimelighed hævdes, at dokumentet i denne dimension, sin korte formulering til trods, indbefatter det som Risager benævner den metakognitive viden af dimensionen (se afsnit 4.2.). Således erkendelsen af at viden og indsigt er perspektivistisk eller at vores kulturelle identiteter er relationelt og situationelt konstrueret. Anderledes formuleret kan kompetence i denne dimension, selv med et snævert fokus på tysktalende lande, til stadighed ligger til grund for at åbne eleverne op for verden i et større perspektiv. Den pragmatiske-kommunikative dimension i dokumentet hænger nogenlunde sammen med Risagers adfærdsmæssige dimension. De trækker begge på et kommunikativt begreb der inkluderer både verbal og non-verbal kommunikation. Igen kan det hævdes, at de kommunikative situationer dokumentet implicere er kendetegnet ved at have modersmålstalende som samtalepartnere. I Risagers definition af denne dimension er fokus, i min optik, bredere, da hun beskriver interaktionerne ud fra elevernes erfaringer med brug af fremmedsproget i forskellige kontekster. Dette altså uden at udspecificere konteksterne videre,

hvorfor disse principielt set kan rumme samtalepartnere, hvoraf ingen gør brug af et modersmål men i stedet et kommunikationssprog (lingua franca). Igen forholder det sig således, at dokumentet peger på en række læringsstrategier i håndteringen af sproglige erfaringer, der med fordel kan gøres gældende uanset den specifikke samtalepartner (¶1.3.). Den sidste dimension, den emotionelle-affektive dimension, i dokumentet stemmer ligeledes nogenlunde overens med Risagers affektive dimension, i det det grundlæggende handler om individets værdier og muligheden for heraf at møde andre nysgerrigt med et åbent sind. Hvor Risagers tre dimensioner leder frem til en formulering af *kritisk* sproglig og kulturel bevidsthed og parathed til at forkaste forkerte forestillinger (afsnit 4.2.) er denne dimension fraværende i dokumentet. Dvs. at der i en vis forstand i formuleringen af bevidstheden om kulturel diversitet, som forudsætning for det interkulturelle møde, mangler et magtperspektiv (¶4.3.). Den interkulturelle dannelse i dokumentet mangler for så vidt en eksplicitering af den politiske dimension, en dimension der er tilstede i Risagers verdensborgerskab. Det er min vurdering at dette kan hænge sammen med, at dokumentet, med grundskolen og dennes aktører som frontstage, er formuleret i en konkret dansk kontra international kontekst. For så vidt der i forlængelse af dokumentet kan hævdes, at de autentiske kommunikationssituationer kan lede til forkastelse af forkerte forestillinger, handler det her om at forkaste stereotypiske forestillinger om den kulturelle anden. Og kun ad omveje at konfrontere de egne kulturelle forestillinger. I det omfang en politisk dimension er tilstede i dokumentet, er det i den kontekst hvori f.eks. demokratiet gøres til valid tematik i projektarbejdsformen. Afslutningsvist skal det således fremhæves, at dokumentet potentielt set kan tolkes som basis for et transnationalt skolesamarbejde omkring løsningen af fælles problemer (afsnit 4.1.).

6.2. Das Bild der Anderen – et mailprojekt

'Billedet af den anden' er et didaktiseret læremiddel. Dvs. er karakteriseret ved at være designet og har, qua sine konkrete forslag til indhold, formidlingen af indholdet og måder hvorpå eleverne kan bearbejde dette indhold, forskellige indlejrede syn på f.eks. læring, kultur og faget selv. Læremiddelanalysen, der her foretages, tager udgangspunkt i tre grundlæggende dimensioner: lærings-, videns- og undervisningsdimensionen (Carlsen & Hansen 2009:9-11). Læringsdimensionens spørgsmål om, hvordan eleven skal lære, analyseres med reference til opgavens læringsteoretiske begreber. Imens vidensdimensionens spørgsmål om hvad det er der skal læres, søges fremanalyseret relativt i forhold til Risagers begreb om den interkulturelt kompetente verdensborger. Og endeligt søges undervisningsdimensionens spørgsmål om hvordan læremidlet kan lægge til grund for planlægning, gennemførelse og evaluering, besvaret i forhold til Byrams formulering af kriterierne i det transnationale skolesamarbejde. Den del af læremiddelfagligheden der i nærværende kommer til udtryk, forholder sig relativt afgrænset til den analytiske dimension, dvs. analyse og vurdering af læremidlet ud fra bestemte kriterier, jf. ovenstående, der kan synliggøre læremidlets værdi og brugbarhed i undervisningen (Ibid:18-19).

6.2.1. Das Bild der Anderen – et første indtryk

Grundlæggende er der med Das Bild der Anderen tale om et multimodalt læremiddel centreret omkring et website administreret af Goethe Instituttet (www.goethe.de). Hovedsiden og de dertilhørende underfaner (bilag 4) fremstår mindre indbydende end andre nyere transnationale samarbejdsplatforme i europæiske regi, som f.eks. eTwinning (www.etwinning.net) (bilag 5)[9]. Til gengæld er siden nem at navigere rundt i. Det er nemt at tilmelde sig og udfylde de grundlæggende data, der danner udgangspunkt for at andre tilmeldte kan se om det tænkte projekt indholds-, fagniveau-, tids- og elevantalsmæssigt passer sammen. Derudover er det en stor hjælp, i søgen efter en partner/-klasse, at der er en moderator, som formidler kontakten igennem mailkorrespondance. Kommer der således en mail i indbakken med et passende projekt, kan man skrive direkte til pågældende lærer og aftale nærmere, hvorefter man skriver til moderatoren og sætter projektet i gang. Selvom der herved åbnes mulighed for frit at formulere rammer og

[9] Hvilket kan være en bidragende faktor i nedgangen i antallet af 'Bild-projekter', hvor danske deltagere ikke desto mindre stadig udgør en væsentlig andel (bilag 6).

indhold i sit projekt, ligger der på websiden et didaktiseret læremiddel. Dette kan downloades i form af en række læringsredskaber til eleverne, herunder; en temaoversigt, arbejds- og opgavesider, eksempler på andre elevers arbejde og et evalueringsark. Ligeledes er der til læreren; en lærervejledning, fortrykte lister til pardannelse og til kontrol af brevforsendelser, samt en feedbackformular og et infobrev om projektet tiltænkt elever, forældre, skoleledere og andre interessenter. Selvom alt materiale og kommunikation er på tysk, således grundlæggende god støtte til både at lave undervisning, men også til at håndtere de administrative sider af et 'Bild-projekt'. Ligeledes er der f.eks. i lærervejledningen checklister til at sikre etableringen af et godt samarbejde lærerne imellem (L¶7[10]). I udgangspunktet et lidt 'oldschool' men godt første indtryk.

6.2.2. Den italienske forbindelse

I det igangværende projekt er samarbejdet etableret med en italiensk lærer på Instituto Gramsci-Keynes i Prato (Firenze). En indledende udfordring var at partnerklassen havde hele 29 elever, imens mit tyskhold kun består af 22 elever. Denne udfordring løstes ved at elever fra to af mine andre 8. klasser heldigvis havde lyst til at deltage. Det har givet nogle ekstra administrative udfordringer, men det var vigtigt for os, at alle elever blev inkluderet. Vi aftalte endvidere at det vigtigste mål med forløbet var, at eleverne fik kommunikeret på skriftlig tysk og i mindre grad at de skriftlige produkter var formelt set korrekte. Introduktionen til projektet blev formidlet både til elever og forældre, og eleverne lagde ud med at undersøge forhold i hinandens lande. I den sammenhæng blev geografien/miljøet pludselig særlig interessant, da Prato blev ramt af både jordskælv og orkan med efterfølgende skolefridage - til stor misundelse for mine elever. Mine elever formulerede ligeledes en række teser om, hvad der var særligt italiensk og hvad italienere måske tænkte var særligt dansk. Grundlæggende er DBDA tænkt som et mailkorrespondanceprogram, hvor eleverne kommer tæt på hinanden i det de skriver mails sammen. Rent administrativt fandt vi det dog hensigtsmæssigt at eleverne i stedet mailede til læreren, der herefter sikrede overensstemmelse i f.eks. de formater dokumenter blev sendt i (og om de blev sendt). I den forbindelse har vi bl.a. anvendt skannere til billeder og tegninger, og mine elever har fået deres korrespondance i rigtige brevkuverter. Eleverne har til gengæld selv mere

[10] I dette afsnit arbejdes der primært med udgangspunkt i de to hovedmaterialer hhv. lærervejledningen (Lehrerhandbuch) og arbejdssider (Arbeitsblätter) og der refereres til disse via forbogstav og afsnitsangivelse her L¶7 svarende til lærervejledningen afsnit 7.

direkte ”fundet vej til hinanden”, og de fleste elever er blevet ven med og skriver sammen med deres penneven, i en blanding af tysk, engelsk, dansk og italiensk, som minimum på Facebook. Som indledningsvist nævnt er projektet stadigvæk langt fra sin fuldendelse, til trods for de i udgangspunktet aftalte tidsrammer, og det har været en udfordring for mig, t holde motivationen høj i relation til min italienske samarbejdspartner. Heldigvis gør dette sig ikke, i min oplevelse, gældende for eleverne, selvom de ikke er vandt til ventetid i deres interaktioner. Udfordringen har ligget i gentagne forsinkelser i forsendelse af breve fra italiensk side. Siden projektet blev aftalt primo januar er der sendt knapt ét brev pr. måned hver vej. Dette selvom vi i udgangspunktet valgte den nemmeste løsning, i det vi aftalte at følge tematikken/brevrækken i undervisningsmaterialets ’Kochbuch’ (bilag 7). At mine elevers engagement er intakt er bl.a. for nyligt kommet til udtryk i købet af en ’build a bear’. Børge har i mellemtiden både lært at tale tysk og dansk og deltager på skrift i elevernes liv, hvorfra han sender sine ”egne” breve, inden han skal på besøg i Italien (bilag 8). Eleverne selv taler om muligheden for at komme på udveksling til Italien og jeg oplever at de er langt mere engagerede i deres tyske skriftlighed end tidligere. Til trods for enkelte frustrationer, bl.a. i forhold til frekvensen i brevudvekslingen, er jeg derfor heller ikke i tvivl, når jeg svarer min samarbejdspartner tilbage på endnu en udsættelse i forsendelsesdatoen for en brevudveksling, at ”*Wir haben noch geduld und freuen uns sehr ;-) ”* (mailkorrespondance af 3. marts).

6.2.3. De tre læremiddeldimensioner i DBDA

I lærervejledningen formuleres hensigten med DBDA, som værende tilføjelsen af en skriftlig dimension til den i forvejen eksisterende mundtlige kommunikative tyskundervisning (L¶1). Heri pointeres det, at den skriftlige dimension, ifølge forfatterne selv, i DBDA positionerer skrivetræningen i en for eleverne meningsfuld, personlig kontekst, dvs. som autentisk interaktionsssituation. Denne kontekst videreføres i en formulering af, at eleverne igennem projektet vil få en større motivation for tyskfaget på et generelt plan. Samtidig at eleverne igennem brevudvekslingen med jævnaldrende vil lærer noget om kulturen i andre lande, og ikke mindst derigennem noget om dem selv og deres egen kultur (L¶1). Således umiddelbart en vidensdimension der qua sit mål er foreneligt med Risagers interkulturelt kompetente verdensborger. Igennem undervisningsforløbets tematiseres over ni breve med udgangspunkt i

eleven selv, elevens familie, nærmiljø, skole og land (A¶1 & bilag 6). I forlængelse heraf en udveksling der bevæger sig fra det nære til det lidt fjernere. Den kulturelle dimension af det skriftlige arbejde kommer videre til udtryk bl.a. i forhold til materialet til brev nummer et, hvori faste vendinger på tysk gennemgås, og hvor der videre stilles forslag til hvad man kan sige og spørge om, samt hvilke grammatiske udfordringer eleven skal være opmærksom på (A¶2). I brev fem og seks stilles en egentlig kommunikativ eller taskpædagogisk opgave med dertilhørende informationskløft (Holm & Laursen 2010:87-88), i det eleverne tegner et grundrids af deres værelse og vedligger en beskrivelse. Herefter er det så pennevennens opgave at tegne værelsets forskellige elementer ind i grundridset (A¶1 & bilag 6). Dette forekommer at være et skelsættende sted i brevudvekslingen, der afsluttes med at eleverne læser korrektur på hinandens udfyldte grundrids. At det her opfattes som skelsættende hænger sammen med, at eleverne her for første gang går direkte i forhandling med hinanden i løsningen af en fælles opgave. I forlængelse heraf foreslås det videre, at eleverne/klasserne udveksler videooptagelse inden for rammerne af skolen, hvorved den abstrakte generaliserede anden i højere grad træder frem som en konkret levende anden. At der indholdsmæssigt arbejdes med en form for forhandling er dog ikke ensbetydende med, at der i vidensdimensionen er overensstemmelse med den del af Risagers begreb, der vedr. verdensborgerskabet, dvs. mulighedsbetingelser for kritisk sproglig og kulturel bevidsthed.

Der mangler bl.a. en eksplicitering af den metakognitive del af den kognitive dimension og dermed tematikker, i relation til undervisningsdimensionen, der kan danne baggrund for planlægning, gennemførelse og evaluering af Byrams transnationale skolesamarbejde. Her er det vedkommende, at der i materialet til læreren dog findes netop sådanne tematikker, som forslag til evt. indhold i partnerskabet ud over de oprindelige ni breve. Heri f.eks. kultur, normer og værdier, politik og regeringsform, religion, traditioner og fester/alkohol/rygning/narkotika (L¶6). Tematikker der mere direkte opfordrer til, at lærerne arbejder eksplicit og metakognitivt med elevernes kritiske sproglige og kulturelle bevidsthed. Som afgrænset forløb over ni breve lever DBDA ikke op til Byrams kriterier for et transnationalt skolesamarbejde, men et udvidet forløb kan ligge til grund for netop sådanne et samarbejde.

I relation til læringsdimensionen i læremidlet er det sigende, at DBDA i lærervejledningen peger på den banebrydende e-mail kommunikation, der *"… die wände des Klassenzimmers niederreißt."* (L¶1). At væggene i klassen "rives ned" er en sandhed med modifikationer. For så vidt at eleverne

oplever deres interaktioner som hovedsageligt personlige og frie på en frontstage, der er grundlæggende anderledes, og har klasserummet som backstage, så er væggene revet delvist ned. Dette dog kun momentant, da det forudgående mundtlige arbejde med brevvekslingens temaer (L¶2.4.5) og arbejdet med den tilknyttede grammatik og skriftlighed igennem materialets almindelige arbejdsopgaver (A¶2 & 3), der udgør størstedelen af DBDA foregår i klassens almindelige læringsrum. Deraf er samspilstyperne også afgrænsede til perception, formidling, oplevelse og imitation, og afkastet dermed i bedste tilfælde en akkomodativ læringstype (se afsnit 3.3.). Det interessante er her måske i mindre grad den lidt forældede ide om e-mailkorrespondancens fortræffeligheder, men selve forsøget på igennem It at lave et opbryd i og med det almindelige klasseværelse som læringsrum om grundlæggende assimilative læringstyper. Potentielt set kan materialet danne baggrund for endog transformative læringstyper. Dette med baggrund i at eleverne vitterligt er så motiverede, at de med grundlæggende tillid, velvillighed og med stor energi kaster sig udi i interaktioner medieret af mere moderne multimodale sociale medieplatforme som f.eks. Facebook – og dermed i sidste ende selv endegyldigt ”*… die wände des Klassenzimmers niederreißt.”* (L¶1).

6.3. Elevernes oplevelse af mening i Das Bild der Anderen[11]

Adspurgt om de grundlæggende undervisningsaktiviteter i relation til brevudvekslingen var det interessant, at eleverne nok var klar over at deres skrive- og læsefærdigheder var i spil, men de formulerede deres udbytte i kommunikations termer: *"Jeg tror, vi lærer at kommunikere bedre. "* (Julia S1:L9). Da jeg ikke selv i min introduktion eller i formuleringen af undersøgelsesspørgsmålene havde anvendt begrebet kommunikation, fandt jeg dette interessant og Søren uddybede: *"Vi lærer også mere hverdagssprog. (..)[12] Det er ikke så meget, hvordan sætningerne er bygget op, det er mere sådan at kommunikere på tysk. "* (S1:L11-12) i det han senere i interviewet om den skriftlige dimension siger, at det handler om; *"Ikke sådan helt korrekt tysk, men mere sådan at kommunikere, for det er jo det vigtigste. "* (S9:L11-12). Særligt ideen om hverdagssproget peger umiddelbart på en oplevelse af, at de har at gøre med kompetencer der er anvendelige uden for skolens almindelige læringsrum. I denne sammenhæng sagde Katrine om læsningen: *"Det brev jeg fik, det var virkelig nemt, og det er jo også forskellige personer, så lærer man også at (..) læse lidt mere normalt sprog. "* (S2:L6-7). Her er det interessant at eleverne skelner mellem et skoletysk og et hverdagsligt eller normalt tysk. Dermed ikke sagt at de formelle sprog- og kultur konventioner omkring brevskrivning på tysk er gået tabt. Adspurgt om man er mere formel og høflig på tysk end på dansk siger Katrine bl.a.: *"Ja, det er vigtigt. For eksempel, så skriver man altid: Dejligt at høre fra dig, jeg håber på at få dit næste brev snart. Der er nogen, der skriver det på dansk, men det er ikke noget man skal. På tysk er man uhøflig, hvis man ikke gør det. Så ja, det er meget mere høfligt. "* (S2:21-23). Af de to sidste citater fremgår det at eleven har en grad af perspektivisme, både relativt til enkeltpersoners og kulturers forskelligartethed. Hvorvidt den er kritisk er desværre ikke til at sige her. Det er min vurdering at elevernes udtalelser danner basis for, at kunne hævde at de er bevidste om at målet med DBDA er at skabe en læring, der har de sproglige interaktioner uden for klasserummet som slutmål. I den sammenhæng var det interessant at Julia pludselig kom i tanke om og stillede spørgsmål til Thisted-reglen: *"Altså, at tid og sted er først, er det ikke det? "* (S2:L19). Selvom fortolkningen af huskereglen kun er delvis

[11] Dette afsnit bygger på transskriptionen af det semistrukturerede gruppeinterview. Transskriptionens omfang på 15 sider taget i betragtning er denne ikke vedhæftet som bilag. Jeg har valgt heller ikke at vedlægge udvalgte dele af transskriptionen, da citaterne enten ville stå ude af kontekst eller alligevel fylde for meget. Lydfil/transskription kan naturligvis forevises. Referencer er angivet ved elevens navn (anonymiserede) og til side- og linjetal i transskriptionen.

[12] I forlængelse af ovenstående fodnote, har jeg ikke klippet i citater fra transskriptionen for at undgå evt. meningsfordrejning. At der i citaterne herfra står (..) eller (…) er udtryk for, at eleverne har holdt en tale-/tænkepause. To prikker signalerer en pause på max tre sekunder, imens tre prikker en pause på over tre sekunder.

korrekt, er det interessant, at elevens tænkning om et tysk sprog uden for skolens rammer resultere i, at det mere formelle aspekt af sproget, som f.eks. grammatikken, bliver til genstand for elevens rettethed, hvilket vil sige at der arbejdes med den sproglige bevidsthed. Da Katrine nævner, at hun har været i Italien, benytter jeg lejligheden til at spørge ind til om hun en anden gang, hvis hun skulle tilbage til Italien, kunne forestille sig at bruge sit tysk til at kommunikere med, hvortil hun svarede: *"Altså, så ville jeg sikre mig, at de kunne tysk, så kunne det godt være, hvis de ikke kunne engelsk, ja. "* (S3:L21-22). Interviewet drejer sig her i retning af, hvad eleverne tænker i relation til at bruge tysk som kommunikationssprog i autentiske samtalesituationer. Dette fokus, på de autentiske samtalesituationer, fortolker jeg således, at eleverne netop ser DBDA som havende elevernes interkulturelle kompetence som læringsmål. Derimod er det tvivlsomt at måles nås, for som Lukas bekræfter er der grænser for villigheden udi at hypoteseteste – altså på tysk – ude i virkeligheden: *"Men der er jeg nok mest bange for, at jeg så bliver svaret tilbage på tysk, og så ikke kan svare på det. Og så er det sådan noget "Undskyld, hvad sagde du? " og "I don't understand you. " (..) Hvis du starter på tysk, skal du også kunne tale det med en person, føler jeg i hvert fald. "* (S3:L23-26). Lukas' svarer her ikke på et spørgsmål jeg har stillet, men reagere på sin umiddelbare empati og bygger videre på Katrines udsagn i foregående citat. De foregriber her en tematik, som bliver adresseret mere direkte senere i interviewet, nemlig forholdet mellem engelsk og tysk som potentielle kommunikationssprog. Om en tænkt situation på en restaurant og eventuelle sprogvanskeligheder siger Lukas: *"Der er jeg igen lidt bange for, at du siger noget, han forstår det, svarer tilbage, og du forstår det ikke. Det er dér, jeg bedre kan lide at tale engelsk, hvis jeg er i udlandet, for det er jeg nogenlunde sikker på. "* (S8:L9-11). Med et begreb fra Mihály Csikszentmihalyi kan vi sige, at eleven forestiller sig en situation, hvor han er overbefordret og derfor reagerer med angst. Dette ikke pga. en manglende vilje eller lyst til at deltage, men pga. en diskrepans imellem elevens færdigheder og den (forestillede) udfordring situationen/aktiviteten repræsenterer (Csikszentmihalyi 2008:72-77). Adspurgt direkte om hvad de tror de kan bruge det de lærer igennem DBDA til ude i verden, svarer Søren, at: *"Jeg tror faktisk godt, man kan bruge det rigtigt meget, fordi når jeg er afsted og god til sproget, ville jeg måske være mere åben. "* (S11:L12), men også at: *"Jeg føler ikke så meget for tysk på dén måde. Jeg vil gerne lære det og være god til det, men jeg vil hellere snakke engelsk. "* (S11:L18-19). De er altså bevidste om at

sprog åbner verden og de har lyst til at bruge deres tyske, men de oplever, ikke overraskende, at de bedre kan deltage med engelsk som lingua franca.

6.3.1. Læringsrum og -fællesskaber i DBDA

Samspillet i DBDA er grundlæggende forankret i klasseværelset som læringsrum og dermed den assimilative læringstype, hvori nye impulser knyttes til eksisterende skemaer i fagforståelsen. Ikke desto mindre udspiller samspillet sig i nogen grad også i et læringsrum, som eleverne selv etablerer imellem sig, som en nogenlunde selvstændig frontstage med klassefællesskabet som backstage. Dette omkring tematikker der flytter elevens levede liv ind i dette læringsrum (A¶1 & bilag 6). I en vis forstand bliver brevudvekslingen således elevens eget projekt: ”*Jeg føler, at jeg lærer mere af det her, end hvis jeg bare stod og skulle sige noget højt for hele klassen, så er det sjovere, at man skriver sit eget brev og snakker med en anden. Jeg føler, at jeg interesserer mig lidt mere for det.* ” (Katrine S3:L1-3). At det opleves af eleverne som ’deres eget’, har videre den konsekvens at deres ageren på scenen er præget af en bestemt form for indtryksstyring. Denne tager udgangspunkt i oplevelsen af et grundlæggende liveværd. Her er det Lukas, der fortæller hvorfor projektet er så motiverende: ”*Men sådan, at vi ligger på samme niveau, og det bliver lidt mere spændende på en eller anden måde.* ” *(S3:L5-6), og her Katrine: ”Det er nemmere, når man ved, at begge to er sådan lidt (..)* ” (S1:L24). Der er ligeledes tale om et egentligt praksisfællesskab, med et begreb fra Jean Lava og Etienne Wenger, hvori eleven lærer igennem sin deltagelse i samspillet (2014:46-48). Der er i opgavens optik tale om samspilsformen imitation, der er kendetegnende for den akkomodative læringstype: ”*Man lærer også, hvordan man starter, når hun spørger om noget for eksempel, så svarer man ved at bruge hendes ord og sætte noget nyt på. Man kan genbruge mange af de ord hun bruger. Det er dét, jeg har lært ved det.* ”(Søren S1:L29-31). Det er dog samtidig også et forpligtende læringsfællesskab: ”*Også det, som Søren sagde før, at man gør mere ud af det, så forventer man også at få noget ordenligt tilbage, at føle at de også gør noget ud af det.*” (Lukas S2:L1). Men ligeledes et fællesskab, hvor man ikke ønsker at blive udstillet negativt i forhold til sin faglighed, da, som Katrine og Julia samstemmigt konstaterer: ”*Det er pinligt*” (S8:L28). Og, hvor der er prestige i at være dygtig, men samtidig ikke udstille hinanden: ”*Altså, jeg er ikke venner med min, for efter brevet virkede det ikke som om, han var så stærk i tysk, så jeg tror lige, jeg venter til vi har skrevet lidt mere, fordi ja (..) det er bare sådan lidt mærkeligt.*” (Katrine S4:L26-28). Det venskab Katrine her omtaler, er en friend request på

Facebook. En af de særdeles interessante ting, der har været en konsekvens af elevernes oplevelse af at DBDA, i en vis forstand er deres eget projekt, har nemlig været deres inddragelse af de sociale medier. I den henseende har de sprængt rammerne for projektet og etableret deres egne individuelle flerstemmige læringsrum. På den måde udfordres elevernes interkulturelle kompetence, og som Søren siger om den italienske kultur: ”*Det er jo også kommet lidt tættere på én, fordi vi også har spurgt dem på Facebook. Det er sådan lidt, vi kan se, hvad de skriver, og det er faktisk sjovt. (..).*” (S4:L16-17). Graden af engagement varierer naturligvis fra elev til elev, og den ellers stille pige Julia udbryder i overraskelse over, at Katrine endnu ikke er blevet ven med sin penneven på Facebook: ”*Ej, jeg skriver med min næsten hver dag. (..) Ja, hun skriver hver dag*” (S4:L29). Hertil spørger jeg hende om hun både er på Facebook og Instagram, hvortil hun svarer: ”*Og Snapchat!*” (S5:1). Lettere simplificeret kan man her, måske, tale om, at de midlertidige frontstages der etableres, i nogen grad og hos nogen elever, er blevet en integreret eller meningsfuld bestanddel af deres livsverden. Hvor nogle elever kaster sig tillidsfuldt, for ikke at sige hovedkulds, ud i brugen af de sociale medier, er andre mere tøvende, som Katrine konstaterer: ”*Jeg venter lige.*” (S5:L5) og andre gerne vil udvide deres brug til mere end Facebook, men endnu ikke har gjort det: ”*Jeg vil faktisk gerne være venner med hende på Snapchat. Det synes jeg ville være meget sjovt.*” (Søren S5:L15-16)[13]. Der er her interessant, at i det de oprindelige rammer blev sprængt, kommer det de til at virke som begrænsende. Her er det Søren, der udtaler sig om, at der er krav til hvad brevene skal indeholde: ”*Det er også dét, jeg synes, der er dårligt. Det gør lidt, at jeg får fortalt noget andet nu, end jeg gerne ville have fortalt hende. For eksempel ville jeg gerne have fortalt, hvor jeg boede, eller hvad dansk kultur er, for det synes jeg også er vigtigt at få fortalt til at starte med.* ” (S6:24-26). Lukas oplever kravene som det eneste negative: ”*Altså, jeg ved det ikke, jeg syntes ikke, der har været noget dårligt endnu. Mest fordi jeg har været positivt overrasket over det, men som sagt, det her med, at der var nogle ting, man skal skrive om, det ville være rart at skrive noget andet. Kravene der er måske lidt ærgerlige.*” (S6-7:L33-2).

[13] Der ligger heri endvidere et interessant kønsperspektiv, der vedrører kønnede rolleforventninger med konsekvens for f.eks. brugen af specifikke medier. Et spændende perspektiv til en undersøgelse.

6.3.2. DBDA – Hvad nu?

Elevernes motivation er ikke til at tage fejl af, og selv de lange ventetider på brevene bliver ikke nævnt som en demotiverende faktor. Adspurgt om hvad det næste skridt kunne være, er eleverne heller ikke i tvivl, som Katrine afslutningsvist konstaterer: "*Jeg synes , det er en god idé, hvis vi tager ned og besøger dem.*" (S14:L17). Dette selvom deres tilgang til et udvekslingsophold varierer en del: "*Altså, det syntes jeg kunne være spændende, men jeg tror også, jeg ville blive sindssyg, hvis jeg skulle gå i en uge eller fem dage og bare snakke tysk. Jeg ville nok gå og snakke med mig selv til sidst, hvis jeg ikke kunne snakke dansk. Jeg ville rigtig gerne bo med én fra Danmark.*" (Julia S10:L20-22), "*Ja, jeg ville ikke gøre det, hvis vi ikke boede sammen to og to. Det kan godt være det lyder meget (..) fast, men jeg ville ikke tage ned til ham Samuel og bo alene. Så ville jeg hellere bo i et klasseværelse og møde dem om dagen. Hvis jeg skal bo hos nogen, skal jeg have en person med.*" (Katrine S10:L23-26). Hertil erklærer Lukas sig enig og det forekommer, at der er dannet konsensus indtil Søren byder ind: "*Jeg ville gerne derned og bo hos dem, det tror jeg, jeg ville lære meget af.*" (S11:L4). Faktisk mener Lukas at udvekslingen burde have været aftalt, som en del af forløbet fra start af: "*Ja, det ville jo bare gøre tyskundervisningen endnu sjovere, hvis vi vidste, at der kom noget ud af det til sidst, ikke en gave, men sådan en slags belønning. Det motiverer én.*" (S15:L3-4). Inden interviewet afsluttende drejede sig ind på, hvad informanterne havde af forslag til forbedring, hvor integrationen af et udvekslingsophold var forslaget, havde jeg spurgt dem direkte til om de troede det at lære sprog, f.eks. engelsk eller tysk, kunne bidrage til at løse problemer med f.eks. miljøet. Efter lidt afklaring svarede Søren meget konkret: "*Ja, det tror jeg. Det tror jeg fordi, når man kan kommunikere bedre, kan man enes mere, (..) for man har måske også lidt flere interesser indenfor det samme. Hvis man har haft tysk for eksempel siden 0. Klasse, så véd man måske mere om kulturen, og de lande der har det sprog.*" (S14:L6-8). Grundlæggende er det Søren her udtrykker i overensstemmelse Risagers adfærdsmæssige dimension, dvs. at han, og de øvrige informanter i øvrigt, har gjort sig nogle positive erfaringer med brugen af tysk. Videre fremstår det af ovenstående, at eleverne er både åbne og nysgerrige, hvad svarer til Risagers affektive dimension, samt at de utvivlsomt arbejder med den (meta-)kognitive.

Søren får her det sidste ord med en opfordring til andre der måtte ønske at lave et 'Bild-projekt': "*De skal gå all-in, ligesom vi gjorde. Gøre noget ud af det, det synes jeg er fedt, vi gjorde.*" (Søren S:13:L5).

7. Konklusion – Læring & dannelse

I den analyse af sammenligneligheder mellem den teoretisk konstruktion af det interkulturelle kompetente verdensborgerskab og tyskvejledningens formulering af læringsmålet, når jeg i min analyse frem til, at der er omfattende ligheder - men også diskrepansen. Vejledningens frontstage er lærere og pædagogisk personale i grundskolen, og fremstår som sådan som anvendelsesfeltets uddannelsespolitiske formulering af arbejdet med tyskfaget på praksisniveauet. I dokumentet spejledes Risagers tre dimensioner. De kognitive dimension var til stede, men formuleret i termer, hvori det kun er lande med målsproget som modersmål, der er interessante. Den metakognitive del af dimensionen var ikke ekspliciteret, men kan i forlængelse af et eksplicit dynamisk kulturbegreb hævdes at være tilstede. Risagers adfærdsmæssig dimension var ligeledes tilstede i dokumentet, både som sproglige erfaringer af verbal og non-verbal karakter. Dette med fokus på, i den skriftlige som mundtlige del af faget, at etablere autentiske kommunikative interaktionsmuligheder. I den sammenhæng pegedes der i retning af bl.a. DBDA og egentlige udvekslingsturer. Her igen dog centreret omkring et modersmålstalende element og uden hensyntagen til elevernes eventuelle læringsforsvar og –modstand. Risager affektive dimension blev ligeledes svaret i dokumentet i formuleringer om, at eleverne i kulturmødet skal tage mod udfordringen og gå aktivt og positivt ind i opgaven. Hvordan denne indstilling skal søges etableret forbliver dog uklart. En række udfordringer gør sig således gældende og ikke mindst den manglende formulering af et kritiskperspektiv, der forholder sig til forholdet mellem sprog, identitet og kultur. Det nærmeste man kommer Risagers verdensborger er i forslaget om at behandle demokrati som tematik igennem projektarbejdsformen. Det er således min opfattelse, at Risagers dimensioner er tilstede, men at der er langt fra dokumentets formulering af den interkulturelt dannede elev og til en vejledning, der søger at præge praksisniveauet i retning af et transnationalt samarbejde i Byrams ånd.

I opgavens læremiddelanalyse, centreret omkring videns-, undervisnings- og læringsdimensionen, når jeg frem til den konklusion, at læremidlet støtter lærerens arbejde med projektets forskellige interessenter særdeles godt. I relation til vidensdimensionen specifikt, skabes der gode mulighedsbetingelser for en egentlig kritisk sproglig og kulturel bevidsthed. I relation til undervisningsdimensionen videre, at arbejdet med de interkulturelle kompetencer understøttes fint. Dette selvom vi skal hen i de udvidede tematikker for at finde grundlag for formuleringen af

læringsindhold, der kan danne baggrund for Byrams transnationale skolesamarbejde. Med mailkorrespondancen som det primære læringsrum med klasserummet som backstage, skabes i bedste fald imitative samspilsformer og dermed primært en akkomodativ læringstype. Ikke desto mindre kan der, omkring de udvidede tematikker, etableres samspilsformer, der potentielt set kan lede til transformativ læring, og derved en læringstype der qua samspillet kan bringe eleven til at reorganisere sine indre skemaer og deres sammenhænge. Hvorvidt disse muligheder realiseres er op til samspilsdeltagerne med lærerne i front.

Af interviewanalysen kan det konkluderes, at eleverne ser målet med DBDA som værende deres (interkulturelle) kompetence til at indgå i samspil med andre (fremmede) ude i verdenen. De oplever at det samspil, der opstår igennem DBDA fører til udfordrende men motiverende autentiske samspilssituationer. I den forstand skabes der en kommunikativt set autentisk skriftlig dimension i tyskfaget, og dette medfører ikke blot en større motivation for faget generelt, men bl.a. en forstærket interesse for de mere formelle sider af sproget. Om det læringsrum der etableres i DBDA kan det videre konkluderes, at der eleverne imellem opstår en række praksisfællesskaber, hvori eleverne, med imitationen som samspilsform, skaber en akkomodativ læring. Samtidig et respektfuldt socialt læringsfællesskab, hvor der er særlige rolleforventninger, der peger på kommunikativ kompetence som værende prestigefyldt, herunder bl.a. kompetence til at begå sig på forskellige sociale medier. Elevernes oplevelse af mening kom nemlig til udtryk i det, at de tog styring over deres egen læring, og i forlængelse heraf etablerede andre læringsfællesskaber, uden for klasserummets kontrol, på forskellige sociale medier. I en vis forstand en række forskellige frontstages kendetegnet ved at være elevens egen, og dermed en del af elevens meningsfyldte livsverden. Dette kom bl.a. også til udtryk i elevernes ønske om, at komme på besøg hos deres italienske venner. Således har DBDA i 8.C. bidraget til at åbne verden for en gruppe elever igennem det tyske sprog og skabt en større virkelyst. Men, for eleverne er lingua franca ganske enkelt engelsk, og et transnationalt skolesamarbejde forestiller de sig gennemført på engelsk.

8. Diskussion – Er vi færdige med e-mailkorrespondance?

Jeg har med udgangspunkt i den helhedsmæssige tilgang til læringsfeltet konstrueret den interkulturelt kompetente verdensborger som læringsmål for tyskfaget/DBDA, og dermed normativt formuleret et dannelsesideal, der pålægger folkeskolens aktører, herunder eleven at løse verdens problemer i et transnationalt skolesamarbejde. Man kan diskutere om det er realistisk, ligesom man kan diskutere om det er rimeligt. Rent teoretisk findes der uden tvivl grundlag for at danne eleverne i form af akkomodativ og transformativ læring. Læringstyper der ligeledes er nødvendige ingredienser i tilegnelsen af teoriens interkulturelle kompetence som baggrund for verdensborgerskab. I relation til læremidlet DBDA finder jeg, at der mangler en eksplicit behandling af kulturspørgsmålet, herunder forholdene mellem sprog, identitet og magt. Det geniale ved DBDA er i midlertidig, at der igennem e-mailkorrespondancen etableres en forskydning i tid og sted, der giver eleverne mulighed for at reflektere både fagligt og socialt. Samtidig en autentisk skriftlig dimension til tyskfaget, der dog under de nuværende forhold ikke kan konkurrere med engelsk som elevernes lingua franca, som er særdeles motiverende for elevernes forhold til sproget. Her kunne en tværfaglig tilgang, som f.eks. kultur i alle (sprog-)fag, bidrage til en hensigtsmæssig repositionering af tyskfaget i elevernes menings- og erfaringsverden. Jeg mener i min analyse at have illustreret, at der er mulighed for at skabe en kritisk sproglig- og kulturel bevidsthed i arbejdet med DBDA. Det er til gengæld usikkert om den kritiske dimension i de fleste partnerskaber lader sig realisere. Det ville kræver et enormt engagement, omfattende forberedelse, administration og undervisningstid at gennemføre et transnationalt skolesamarbejde. DBDA selv foreslår at man bruger et år på de ni breve, hvormed man ideelt set først kommer til tematikker, der kræver kritisk dialog på år to. Elevernes nedrivning og opbygning af flerstemmige og komplicerede læringsrum i forlængelse af DBDA, peger også i retning af en nødvendig opdatering af materialet. Ikke desto mindre bidrager DBDA positivt i forhold til det paradoks, at vi (ud-)danner til den virkelige verden og et arbejdsmarked vi principielt ikke ved hvordan ser ud for eleverne, når det giver mere mening at bringe den virkelige verden ind i skolens læringsrum. Det gør DBDA.

9. Perspektivering

I min operationalisering har jeg forholdt mig til sammenhængen mellem læring og interkulturel kompetence, såvel som verdensborgerskabet. Opgaven kunne have nydt godt af en delkonklusion, der mere direkte forholdte sig til disse sammenhænge, som et spørgsmål om forholdet mellem læring og individuel hhv. kollektiv identitet, som Knud Illeris bl.a. gør i udgivelsen *Transformativ læring & identitet* (2013). Videre ærgrer det mig at opgavens behandling af de indre betingelser for læring, ikke har kunnet indbefatte Daniel Kahnemans interessante og evidensbaserede hjerneforskning fra bogen *At tænke – hurtigt og langsomt* (2013). Denne bidrager med en forklaring på, hvorfor læringsforsvar og –modstand ikke nødvendigvis er det der er på spil, når eleven ikke lærer i samspillet. Begge dele interessante perspektiver på DBDA og i en evt. dialog om at revitalisere læremidlet i et tidssvarende format.

10. Litteraturliste

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. (2000). Evaluering af interkulturel kompetence. *Sprogforum – Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, Vol. 6* (nr. 18), side 8-13.

Carlsen, D. & Hansen, J. J. (2009). *At vurdere læremidler i dansk*. Frederiksberg C: Dansklærerforeningens Forlag.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow – The psychology of optimal experience.* New York USA. HarperCollins Publishers.

Collin, F. (2004). *Konstruktivisme*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Daryai-Hansen, P. & Jaeger, C. *The FREPA Descriptors – an Operationalisation to Deepen and Complement Byram's and Deardorff's Definitions of Intercultural Competence*. I trykken.

Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Californien USA. SAGE Publications, Inc.

Hastrup, K. (2004). *Kultur: Det fleksible fællesskab*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Holm, L. & Laursen, P. (2010). *Dansk som andetsprog: Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Frederiksberg C: Dansklærerforeningens Forlag.

Huntington, S. P. (2006). *Civilisationernes sammenstød*. København: Informations Forlag.

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illeris, K. (Red.) (2014a). *Læringsteorier: 6 aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2014b). *Læring* (2. udg.). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Jean, L. & Wenger, E. (2014). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kahneman, D. (2015). *At tænke – hurtigt og langsomt* (2. Udg.). København: Lindhardt og Ringhof Forlag A/S.

Laursen, M. H. (2002). Wolfgang Klafkis nøgleproblemer – et didaktisk udgangspunkt. *Tidsskriftet - Unge pædagoger,* nr. 6, side 17-32.

Risager, K. (2000). Lærerens interkulturelle kompetence. *Sprogforum – Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, Vol. 6* (nr. 18), side 14-20.

Risager, K. (2012). Verdensborgeren i kultur- og sprogpædagogikken. *Sprogforum – Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, Vol. 18* (nr. 55), side 14-20.

Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse – En indføring i kvalitativ metode*. København K: Akademisk Forlag A/S.

www.emu.dk. *EMU Danmarks læringsportal – Vejledning for faget tysk*. Netresurse udgivet af undervisningsministeriet, lokaliseret d. 04.04.2015 på: http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-tysk#afsnit-4-kompetenceomraader-i-tysk.

www.geothe.de. *Goethe Institut – Das Bild der Anderen*. Netresurse udgivet af Goethe Instituttet, lokaliseret d. 04.04.15 på: http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/bld/deindex.htm?wt_sc=bild.

www.etwinning.net. *eTwinning*. Netresurse udgivet af eTwinning, som en del af Erasmus+, lokaliseret d. 07.04.2015 på: http://www.etwinning.net/da/pub/index.htm.

11. Bilagsliste:

Bilag 1: De socialkonstruktivistisk axiomer.

Bilag 2: Læringsforståelsens hovedområder og –elementer.

Bilag 3: Interviewguide til semistruktureret gruppeinterview.

Bilag 4: Et blik på DBDA – website.

Bilag 5: Et blik på eTwinning – website.

Bilag 6: Oversigt over udviklingen i antallet af 'Bild-deltagere' og oprindelseslande.

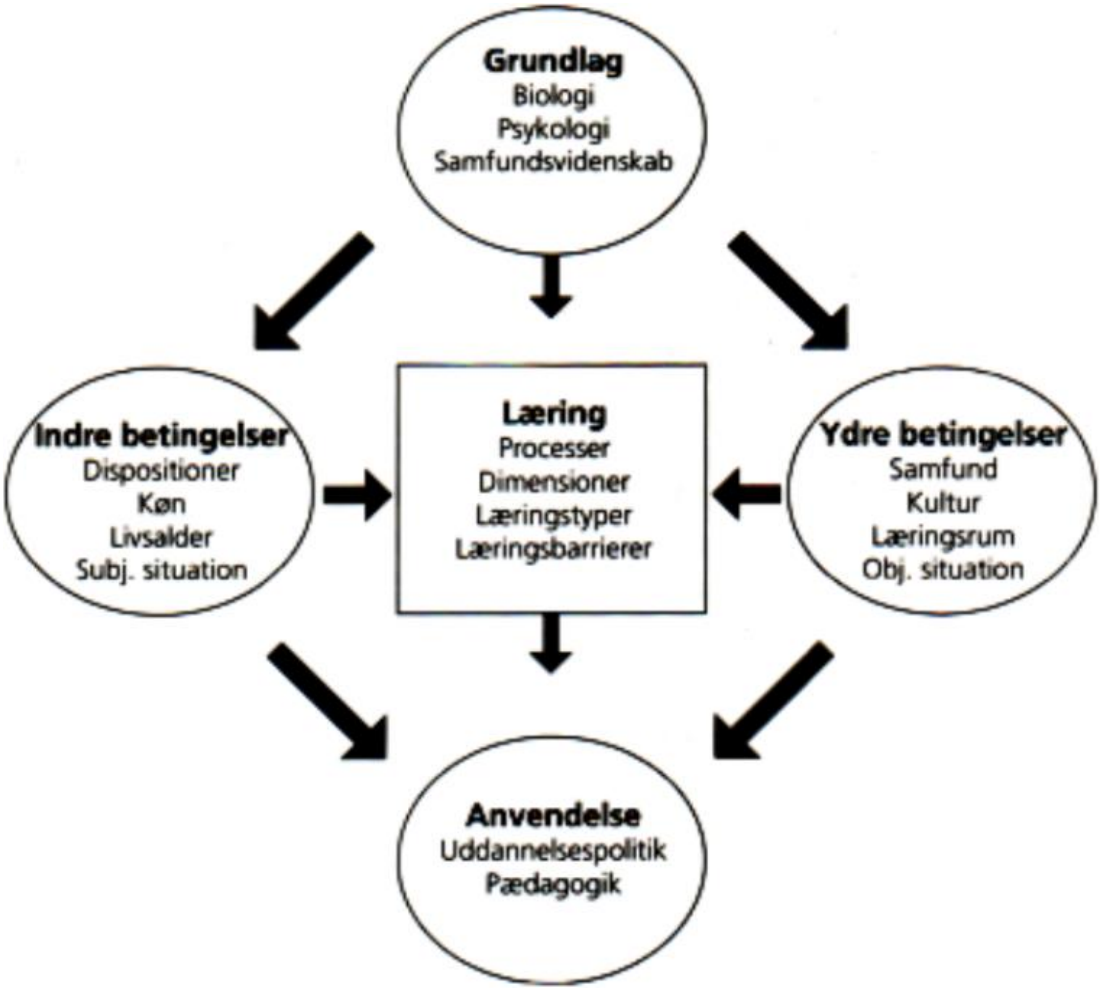
Bilag 7: Temaoversigt i Das Bild der Anderen.

Bilag 8: Børges introduktionsbrev.

Bilag 1: De socialkonstruktivistiske axiomer.

Ontologien og epistemologien er i nærværende hentet i socialkonstruktivismen, der; ”*... er et yderst mangeartet og komplekst begreb, der ofte anvendes i flæng,* ” (Rasborg 2004:350). Alligevel kan der nævnes en række grundlæggende opfattelser, der med vekslende betoning indgår i socialkonstruktivistiske teorier og analyse. Først og fremmest den opfattelse at individ som samfund er produkter af sociale processer og dermed et opgør med den klassiske dualisme imellem aktør og struktur. Der findes altså ikke nogen på forhånd given natur eller essens, der determinerer hvem vi er hverken som individ eller samfund. Videre den opfattelse at vores viden og erkendelse ikke er en direkte afspejling, men altid en fortolkning, af virkeligheden. I forlængelse heraf tillige at den menneskelige viden er historisk og kulturelt specifik, dvs. på afgørende vis præget af den sociale og kulturelle kontekst, hvori den er opstået. Dette er centralt for socialkonstruktivismen og dens formulering af et forandringsperspektiv, fordi de: ”*… samfundsmæssige fænomener ikke er evige og uforanderlige, men derimod tilblevet via historiske og sociale processer.* ” (Rasborg 2004:349). Anderledes formuleret er de samfundsmæssige fænomener skabt af menneskers handlinger, hvorfor de kan forandres eller rekonstrueres af selv samme menneskers handlinger. Sproget indtager her en central rolle, som primat i forhold til tænkningen, dvs. at sproget Ikke blot opfattes som et redskab for tænkningen, men sproget og dets begreber er tværtimod selve forudsætningen for, hvad vi er i stand til at tænke. I forlængelse heraf er der særligt fokus på sprogbrugen som en form for social handling, hvor det at sige noget er at gøre noget, dvs. en talehandling. Videre den opfattelse at analysens genstandsfelt, i form af givne sociale fænomener kommer til syne i dynamiske sociale processer konstitueret via social praksis og interaktion (Rasborg 2004:352). I relation til teorien og empirien i nærværende opgave sidestilles tale- og skrifthandlingen, hvorfor det bl.a. bliver vedkommende, at (re-) konstruere genstandsfeltets teoretiske begreber og herudfra (de-) konstruere begreberne i empirien.

Bilag 2: Læringsforståelsens hovedområder og –elementer.



Figur X: Overblik over læringsforståelsens hovedelementer (Illeris (red.) 2014a:36).

Bilag 3: Interviewguide til semistruktureret gruppeinterview

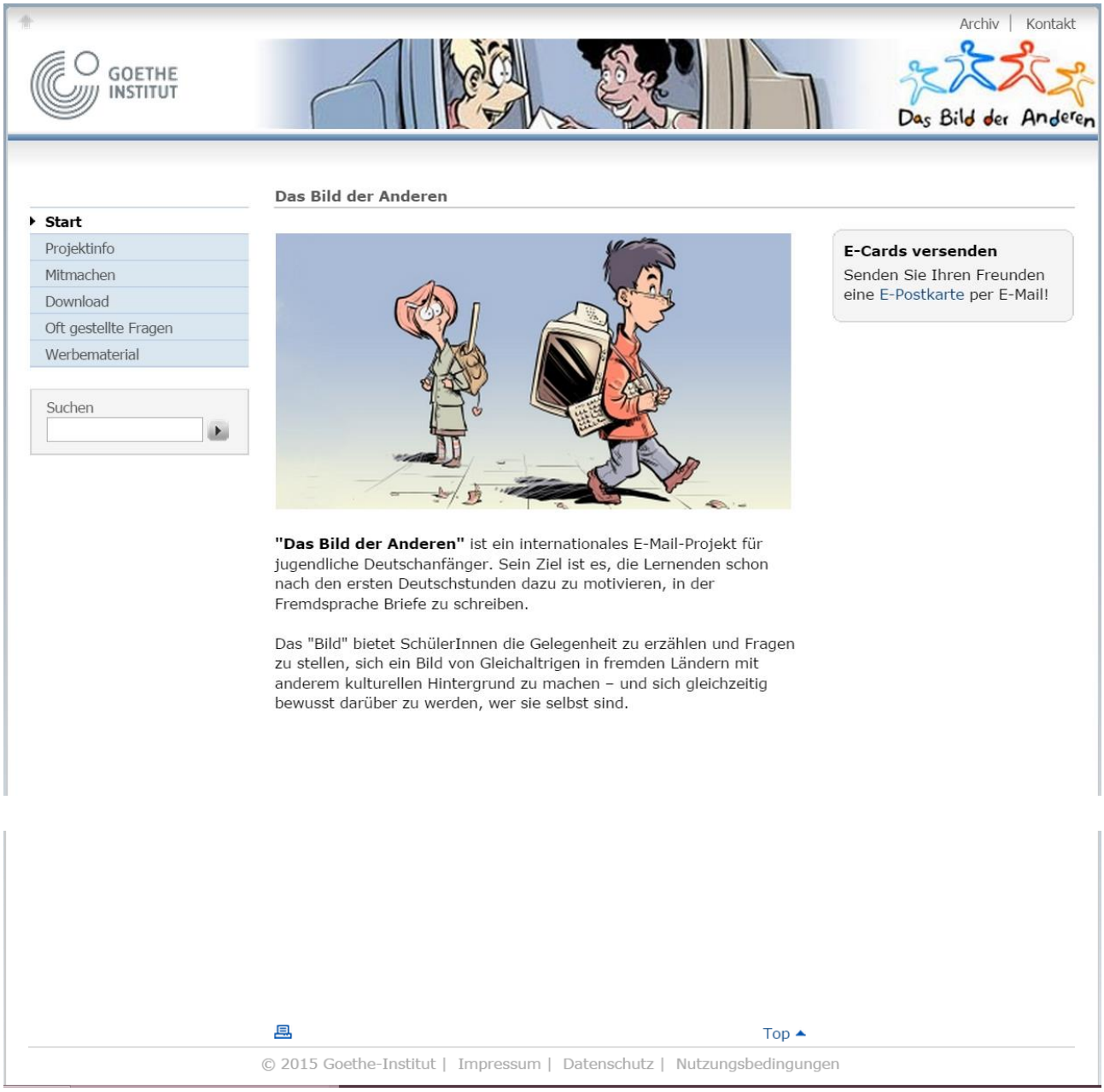
TEMATISERING			HOVEDSPØRGSMÅL	UNDERSØGELSESSPØRGSMÅL
LÆRINGSTEORI	INTERKULTUREL KOMPETENCE	MED-/VERDENSBOGER	Hvorfor skal I lære? (Uddannelsespolitik & praksisniveauer)	- Har I nogen anbefalinger til andre der gerne vil arbejde med DBDA? - Hvordan kan I bruge det I lærer i DBDA ude i verdenen? - Hvad tror I dem der har lavet DBDA synes I skal lære?
			Hvorledes lærer I? (Tilegnelses- & læringstypologier)	- Har I fået mere lyst til, at tale tysk med andre f.eks. på en ferie eller på nettet? - Er der noget ved arbejdet med DBDA, som I ikke synes godt om? - Er det motiverende at arbejde med DBDA?
			Hvordan lærer I? (Læringsrummenes beskaffenhed)	- Snakker I ud over brevene sammen med jeres penneven? - Hvordan er arbejdet med DBDA anderledes end den almindelige undervisning? - Hvordan er det at udveksle breve på tysk sammen med en italiener?
			Hvad lærer I? (Tilegnelsens el. læringens produkt)	- Er det anderledes at skrive breve på tysk end på dansk? - Ved at modtage breve på tysk? - Ved at sende breve på tysk?
→ DAS BILD DER ANDEREN (DBDA) →				

Figur X: Illustration over sammenhæng mellem tematisering og personcentrerede spørgsmål i forhold til tyskforløbet Das Bild der Anderen.

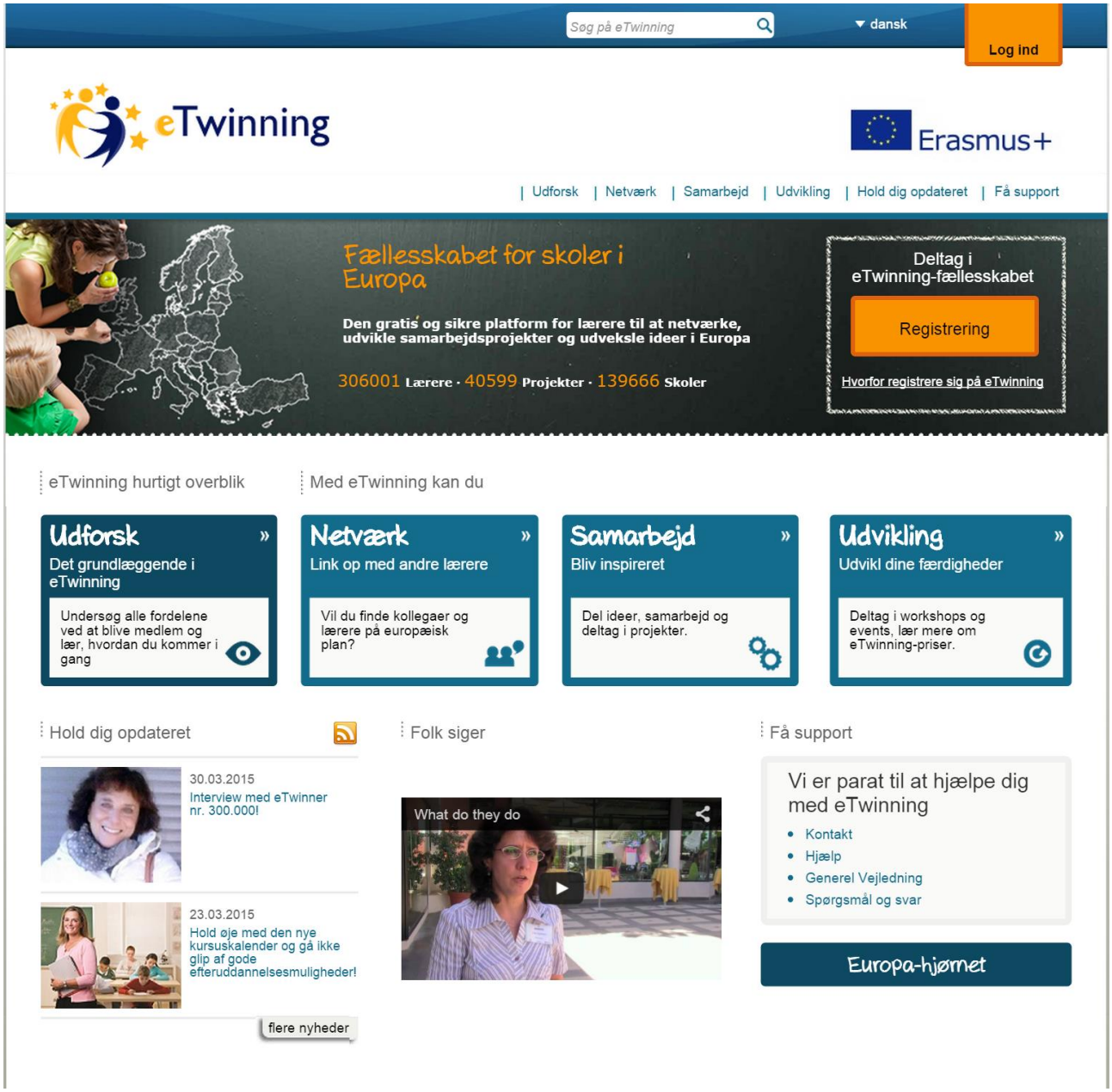
→ Peger på at der gennemgående konkrete indhold i interviewet er det specifikke undervisningsforløb (DBDA).

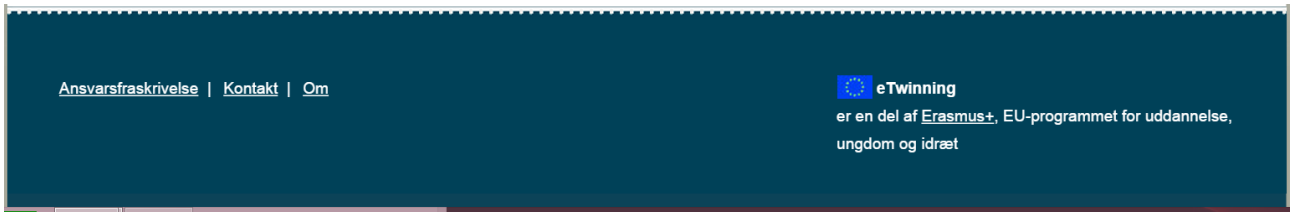
↗ De skrå pile skal tages til indtægt for en tilstræbt tendens i hoved- og undersøgelsesspørgsmålene, hvori der arbejdes fra det relativt konkret og hen imod det mere abstrakte.

Bilag 4: Et blik på DBDA – website



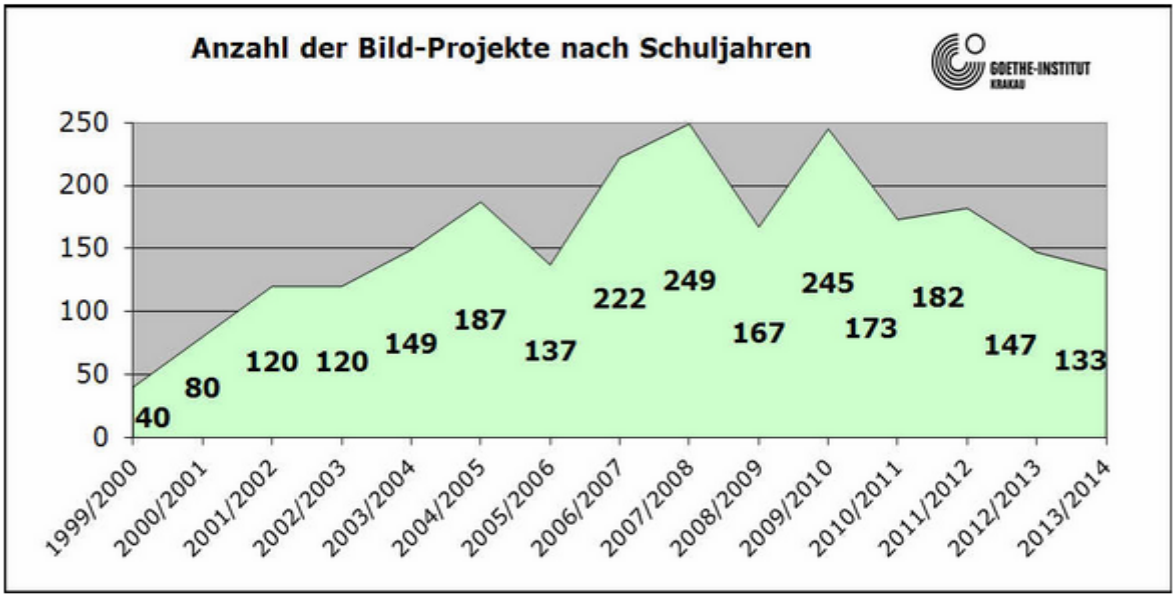
Bilag 5: Et blik på eTwinning – website



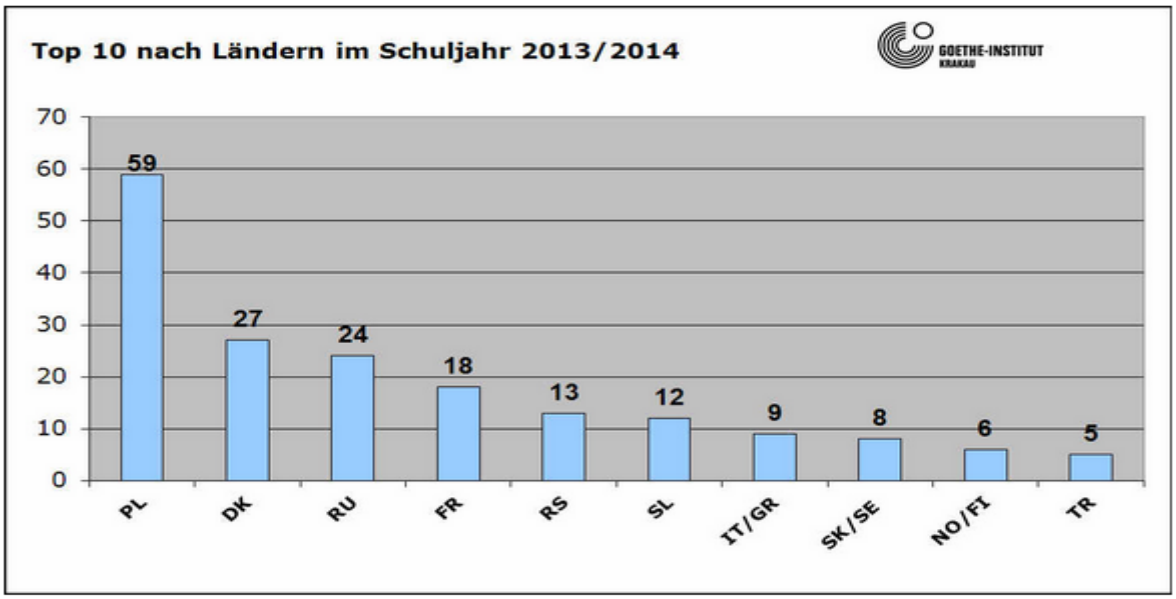


Bilag 6: Oversigt over udviklingen i antallet af 'Bild-deltagere' og oprindelseslande

Die Entwicklung des "Bildes" seit 1999:



So verteilen sich die Projekte auf die einzelnen Länder:



Bilag 7: Temaoversigt i Das Bild der Anderen

1. Brief:	**‚Ich'** – Name, Geschlecht, Alter, Geburtstag, Nationalität, Adresse, Größe, evtl. Gewicht, Augen- und Haarfarbe, Klasse, Name der Schule. Fragen an den Partner / die Partnerin stellen. NB! Das Lehrerblatt enthält einen kreativen Vorschlag zum Thema Aussehen und Fotos!
Antwortbrief:	**‚Ich'** – Fragen beantworten und über sich selbst weitererzählen. Evtl. ergänzende Fragen zum Brief des Partners / der Partnerin stellen sowie Fragen, die zum nächsten Thema überleiten (‚Meine Familie – Meine Haustiere').
2. Brief:	**‚Meine Familie – Meine Haustiere'** – Bruder, Schwester, Geschwister, Freunde, Haustiere, beschreibende Adjektive. Fragen beantworten und über die eigene Familie weitererzählen. Fragen an den Partner / die Partnerin über seine / ihre Familie, Freunde und Haustiere stellen.
Antwortbrief:	**‚Meine Familie – Meine Haustiere'** – Fragen beantworten und über die Familie weitererzählen. Evtl. ergänzende Fragen stellen sowie Fragen, die zum nächsten Thema überleiten (‚Mein Hobby – Meine Interessen').
3. Brief:	**‚Mein Hobby – Meine Interessen'** – Sport, Verein, Hobby, Interessen. Fragen beantworten und über die eigenen Hobbys/Interessen erzählen. Fragen an den Partner / die Partnerin über seine / ihre Hobbys und Interessen stellen.
Antwortbrief:	**‚Mein Hobby – Meine Interessen'** – Fragen beantworten und über die eigenen Hobbys/Interessen weitererzählen. Evtl. ergänzende Fragen stellen sowie Fragen, die zum nächsten Thema überleiten (‚Mein Haus – Meine Wohnung').
4. Brief:	**‚Mein Haus – Meine Wohnung'** – Wohnverhältnisse, Lage und Umgebung, Raumaufteilung. Wohnhaus/Umgebung zeichnen oder fotografieren und gesondert verschicken (eingescannt, als digitales Foto oder per Post). Passende Beschreibung dazu verfassen. Fragen an den Partner / die Partnerin über Wohnverhältnisse und Lage stellen. NB: Lösungsschlüssel für den Kollegen / die Kollegin mitschicken!
Antwortbrief:	**‚Mein Haus – Meine Wohnung'** – Mit Hilfe der Fotos/Zeichnungen und Beschreibungen herausfinden, wo wer wohnt. Antworten mit eigenen Abbildungen und Texten nach dem gleichen Schema. Evtl. ergänzende Fragen stellen sowie Fragen, die zum nächsten Thema überleiten (‚Mein Zimmer').
5. Brief:	**‚Mein Zimmer'** – Möbelstücke, Präpositionen mit dem Dativ. Fragen beantworten. Grundriss vom eigenen Zimmer zeichnen und gesondert verschicken (eingescannt, als digitales Foto oder per Post). Passende Beschreibung dazu verfassen. Fragen über das Zimmer des Partners / der Partnerin stellen.
Antwortbrief:	‚Mein Zimmer' – Fragen beantworten und Grundriss vom Partnerzimmer mit Hilfe der Beschreibung ausfüllen. Grundriss vom eigenen Zimmer zeichnen und ihn zusammen mit dem ausgefüllten Grundriss gesondert verschicken (eingescannt, als digitales Foto oder per Post). Passende Beschreibung des eigenen Zimmers verfassen.

6. Brief:	**‚Mein Zimmer'** – Korrekturphase. Freundliche E-Mail mit Kommentaren und evtl. Korrekturen der eigenen Zimmerskizze schicken (den korrigierten Grundriss beifügen). Den erhaltenen Grundriss des Partners / der Partnerin mit Hilfe der Beschreibung ausfüllen und zurückschicken.
Antwortbrief:	**‚Mein Zimmer'** – Korrekturphase. Freundliche E-Mail mit Kommentaren und evtl. Korrekturen der eigenen Zimmerskizze schicken (den korrigierten Grundriss beifügen). Den erhaltenen Grundriss des Partners / der Partnerin mit Hilfe der Beschreibung ausfüllen und zurückschicken. Dazu Fragen stellen, die zum nächsten Thema überleiten (‚Mein Stundenplan').
Zu diesem Zeitpunkt könnte man überlegen, ob beide Klassen nicht ein Schul-Video produzieren wollen!	
7. Brief:	**‚Mein Stundenplan'** – Stundenplan, Fächer, Pausen, Noten, Ferien, bewertende Adjektive. Evtl. Fragen beantworten und selbst weiterführende Fragen stellen.
Antwortbrief:	**‚Mein Stundenplan'** – Fragen beantworten und über das Schulleben weitererzählen. Evtl. ergänzende Fragen stellen sowie Fragen, die zum nächsten Thema überleiten (‚Meine Schule').
8. Brief:	**‚Meine Schule'** – Schulgebäude und Einrichtung, Klassenzimmer, Anzahl der SchülerInnen, Wegbeschreibung. Fragen beantworten. Stadtplan zeichnen, kopieren oder einscannen und gesondert verschicken. Passendes Suchspiel dazu verfassen. Fragen zur Schule des Partners / der Partnerin stellen.
Antwortbrief:	**‚Meine Schule'** – Fragen beantworten und Suchspiel lösen. Stadtplan zeichnen, kopieren oder einscannen und ihn zusammen mit der o.g. Lösung gesondert verschicken. Passendes Suchspiel dazu verfassen. Evtl. ergänzende Fragen stellen sowie Fragen, die zum nächsten Thema überleiten (‚Mein Land'). Fragen, ob das, was man vom Partnerland zu wissen glaubt, richtig ist!
9. Brief (optional):	**‚Mein Land'** – Geografie, Geschichte, Einwohnerzahl, Wirtschaft, Berufe, Regierungsform, Essgewohnheiten usw. Fragen beantworten und über ‚Mein Land' weitererzählen. Wie in Bild 8 fragen, ob das, was man vom Partnerland zu wissen glaubt, auch richtig ist. Sich für die gute Zusammenarbeit bedanken und ggf. dem Partner / der Partnerin einen schönen Urlaub wünschen.
Antwortbrief:	**‚Mein Land'** – Fragen beantworten und über ‚Mein Land' weiterschreiben. Sich für die gute Zusammenarbeit bedanken und ggf. dem Partner / der Partnerin einen schönen Urlaub wünschen!

Bilag 8: Børges introduktionsbrev

Liebe 1Be

Ich heiße Børge. Ich bin ein Hund.
Ich bin 4 Tage alt und gehe in der 8. Klasse.
Ich komme aus Dänemark, und ich wohne bei meine Klassenkameraden in Kopenhagen.

Ich habe kurze braune Haare auf meine Körper und braune Augen. Ich bin 0.36 m groß.

Mein Geburtstag ist am 13 März 2015.

Ich kann sprechen. Druck meine linke Arm und ich sage: "Rød grød med fløde". Versucht mal selbst das zu sagen :)
Ich werde euch gerne oft Bildern senden und hoffe dass ich euch bald besuchen kann.

Viele Grüße

Børge