University College SJÆLLAND

Standardtitelblad til opgaver på Læreruddannelsen Campus Roskilde.

Elektronisk aflevering

Navn og studienummer:

Sofie Pi Hardis lr13s066

Fag/hold:

BA2 Bachelorprojekt 2017

Titel på opgaven:

Interkulturel kompetence i tyskundervisningen

Vejleder/underviser:

Sigga Engsbro (sien)

Antal sider/anslag:

48 sider/ 64997 anslag

Afleveringsdato:

01.06.2017

I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 1016 af 24/08/2010) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.

Det betyder, at opgaven udelukkende er skrevet af afleveringspersonen/personerne og med de ifølge studieordningens tilladte hjælpemidler.

Når eksamensopgaven er uploadet har ovenstående studerende samtidig bekræftet, at opgaven er udformet uden uretmæssig hjælp jf. BEK nr. 1016 af 24/08/2010.

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling

University College Sjælland

Bachelorprojekt 2017

Interkulturel kompetence i tyskundervisningen

Udarbejdet af Pi Hardis lr13s066
01.06.2017

Indholdsfortegnelse

1. Indledning 4
1.1 Problemformulering 5
1.2 Læsevejledning 5
2. Den indsamlede empiri 5
3. Videnskabsteoretisk tilgang 5
4. Metode og metodologiske overvejelser 6
4.1 Metodologiske overvejelser 6
4.2 Etiske overvejelser og interview med børn 7
4.3 Metode 8
4.3.1 Interview 8
4.3.2. Observation 8
5. Teori 8
5.1 Kulturbegrebet 8
5.2. Interkulturel kompetence 9
5.2.1. Michael Byram 10
5.2.2. Karen Risager 11
5.2.3. Opsummering 12
5.3. Interkulturel læring i fire interagerende processer 12
6. Analyse af empiri 13
6.1 Lærernes forståelse af kulturbegrebet 14
6.2 Lærernes forståelse af interkulturel kompetence 15
6.3 Lærernes beskrivelse af kulturundervisning 17
6.4 Delkonklusion 18
6.5 Lærernes praktisering af kulturundervisning 18
6.5.1 Den skjulte kultur 18
6.5.2 Den nuancerede kultur 19
6.5.3 Den typiske kultur 20
6.5.4 Lærernes praksis ift. Scarino og Liddicoats læringsmodel 21
6.5.5 Delkonklusion 22
7. Forskning i skolens kulturundervisning 22
7.1 Danske og engelske læreres forståelse af den kulturelle dimension i sprogfagene 22
7.2 Svensk undersøgelse af læreres forståelse og praktisering af interkulturel kompetence 23
7.3 Evaluering af den internationale dimension i folkeskolen 23
7.4 Dansk undersøgelse af vægtningen af færdigheder i tyskundervisning 24

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

7.5 Delkonklusion 24
8. Handleperspektiver 25
8.1 Vorurteile und Stereotype 25
8.2 Die deutsche Sprache 27
8.3 Esskultur 28
9. Diskussion og metodekritik 28
10. Konklusion 29
11. Perspektivering 30
12. Litteratur 32
Bilag 36
Bilag 1: Interviewguide (lærerinterview) 36
Bilag 2: Interviewguide (elevinterview) 37
Bilag 3: Eksempel på observationer 38
Bilag 4: Transskribering af lærerinterview (L1) 40
Bilag 5: Transskribering af lærerinterview (L2) 42
Bilag 6: Transskribering af elevinterviews 45

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

1. Indledning

I løbet af 1990'erne kom globaliseringen for alvor på dagsordenen for skolens undervisning (Kornholt 2013: 19). Siden 1993 har udviklingen af elevernes interkulturelle forståelse været en del af folkeskolens formål: Den skal give eleverne kundskaber og færdigheder, som "gør dem fortrolige med dansk kultur og historie [og] giver dem forståelse for andre lande og kulturer" (Retsinformation 2016). Dette har også sat præg på folkeskolens sprogfag, hvor der er kommet markant fokus på den kulturelle dimension. I fagformålet for faget tysk (2016) står der fx, at faget skal "styrke deres [elevernes] internationale og interkulturelle forståelse". Sprogfagene anses derfor i højere grad som sprog- *og* kulturfag, hvor målet er at klæde eleverne på som interkulturelle sprogbrugere (Gregersen 2015: 55).

Trods den øgede globalisering og stadig mere flydende grænser synes elever dog i dag at have vanskeligere ved at forholde sig til fremmedheder (Hammershøj 2013: 12-13; Andersen & Verstraete-Hansen 2015: 222). Hvis eleverne skal lære at begå sig i den kulturelt mangfoldige verden, fordrer det, at de udvikler interkulturel kompetence - bl.a. på deres rejse gennem uddannelsessystemet (Farr, Rohde & Smidt 2009: 13; Schneider 2014: 8). Flere undersøgelser (Byram & Risager 1999; Andersen & Blach 2010; EVA 2003; Lundgren 2002) har undersøgt læreres forståelse og praktisering af kultur og interkulturel kompetence i undervisningen. Fælles for resultaterne er, at lærere finder den kulturelle dimension i undervisningen vigtig, men at der er stor variation i såvel forståelsen af som undervisningen i kultur og interkulturel kompetence.

Med bachelorprojektet ønsker jeg at sætte fokus på kulturundervisningen[1] i den danske folkeskole, hvilket indebærer en undersøgelse af, hvordan lærere forstår og praktiserer dette. Desuden ønsker jeg på baggrund af relevant teori, nationale og internationale forskningsresultater samt egen undersøgelse at bidrage med tiltag til tyskundervisningen, som kan medvirke til at udvikle elevernes interkulturelle kompetence.

Projektets formål er sammenfattet i nedenstående problemformulering.

[1] *Kulturundervisning* dækker i dette projekt over sprogundervisning, hvor fokus er på arbejdet med og formidlingen af kultur, og hvis mål er udviklingen af interkulturel kompetence (Risager 1999: 14)

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

1.1 Problemformulering

Hvordan forstås og implementeres interkulturel kompetence hos tysklærere i folkeskolen, og hvordan kan jeg som kommende lærer med teoretisk og empirisk belæg medvirke til at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer i tyskundervisningen?

1.2 Læsevejledning

I afsnit 2 præsenteres den indsamlede empiri. Derefter redegøres der for den videnskabsteoretiske tilgang, for mine metodologiske overvejelser og for en beskrivelse af de anvendte forskningsmetoder; interview og observation. I afsnit 5 redegøres for projektets teoretiske afsæt og dettes relevans. Med udgangspunkt i den valgte teori analyseres i afsnit 6 den indsamlede empiri med henblik på at besvare problemformuleringens første del. Herefter inddrages i afsnit 7 nationale og internationale forskningsresultater, som sammenholdes med resultaterne fra egen undersøgelse. Dernæst besvares i afsnit 8 problemformuleringens anden del. I afsnit 9 diskuteres og kritiseres de anvendte metoder og den udvalgte empiri. Afsnit 10 og 11 består af konklusionen på projektets problemformulering og en perspektivering.

2. Den indsamlede empiri

Undersøgelsens empiriske grundlag udgøres af lærer- og elevinterviews samt observation af tyskundervisning. Der er foretaget interviews af to tysklærere (benævnes L1 og L2) fra to folkeskoler, to elever fra den ene skole (P1 og D1) og en elev fra den anden skole (P2). Hos L1 observerede jeg i alt otte lektioner i en 7. klasse, to 8.klasser og en 9. klasse, og hos L2 i alt fire lektioner i en 8. og 9.klasse. Lærerne kendte på forhånd projektets fokus på det kulturelle aspekt i tyskundervisningen.

3. Videnskabsteoretisk tilgang

Fænomenologi kan anvendes som humanvidenskabelig tilgang, der giver mulighed for at undersøge de fænomener, der spiller en rolle i vores livsverden (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann 2015:

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

224). Fænomenologisk forskning interesserer sig ikke kun for fænomenerne i sig selv, men for subjektets oplevelse af fænomenerne (Mårtensson, Puggaard & Puggaard 2016: 152).
Hvor fænomenologien beskæftiger sig med, hvordan mennesker *oplever* deres livsverden, fokuseres der ud fra en hermeneutisk tilgang på *fortolkning* af mening (Kvale & Brinkmann 2015: 35). Denne undersøgelses genstandsfelt er lærerens (subjektets) oplevelse og forståelse af begrebet interkulturel kompetence og arbejdet med dette i tyskundervisningen (fænomen), som samtidig vil blive genstand for fortolkning i opgaven. Det videnskabsteoretiske udgangspunkt er altså fænomenologisk-hermeneutisk.

4. Metode og metodologiske overvejelser

Følgende afsnit omhandler metodologiske overvejelser og de videnskabelige forskningsmetoder, der er anvendt i forbindelse med empiriindsamlingen.

4.1 Metodologiske overvejelser

I forbindelse med indsamlingen af empiri har min tilgang været overvejende deduktiv, idet undersøgelsen tager afsæt i udvalgte teorier og dertilhørende begreber, som dernæst undersøges i lærerpraksissen. Alligevel har undersøgelsen indeholdt et induktivt element (Aagerup & Willaa 2016: 34), idet indsamlings- og analysearbejdet har været tilrettelagt således, at der var en vis åbenhed over for opdagelser i empirien, som lå uden for teoriernes begrebsapparat. Nogle af analysens afsnit er derfor opdelt efter "temaer", som var særligt fremtrædende i empirien.
Jeg har anvendt de kvalitative undersøgelsesmetoder interview og observation, da kvalitative metoder i modsætning til kvantitative mere dybtgående kan beskrive menneskers oplevelser af fænomener og deres konkrete praksis (Aagerup & Willaa 2016: 33; Brinkmann & Tanggaard 2015: 13), hvilket er relevant ift. projektets formål.
Styrken ved det kvalitative interview ud fra en fænomenologisk tilgang er, at det giver indblik i lærernes tanker om og intentioner med undervisningen (Aagerup & Willaa 2016: 102; Tanggaard & Brinkmann 2015: 31). Interviews kan dog ikke sige noget ikke om, hvad folk *gør*, men om, hvad folk *fortæller*, at de gør (Tanggaard & Brinkmann 2015: 33), hvorfor metodetriangulering med observation af lærernes praksis var relevant.

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Interviewmetoden kan ligeledes give indblik i elevernes tanker om kultur og kulturundervisning i tysk samt deres opfattelse af lærernes undervisning. Dermed kan det undersøges, om lærerens intention med undervisningen stemmer overens med det, eleverne oplever. Dette er relevant ift. besvarelsen af problemformuleringens anden del, som vedrører konkrete forslag til arbejdet med interkulturel kompetence i praksis.

I forbindelse med observationerne af lærernes undervisning vurderede jeg, at der ved en samtale om interkulturel kompetence inden observationerne kunne være risiko for, at lærerne ændrede deres fokus eller måde at undervise på. Derfor foretog jeg, med undtagelse af to lektioner i 9. klasse hos L2, observationerne inden lærerinterviewene, så en eventuel påvirkning af undervisningen fra min side blev reduceret. Fordelen ved at foretage observationer først var desuden, at de kunne indgå i interviewene (Hastrup, Rubow & Tjørnhøj-Thomsen 2011: 63).

4.2 Etiske overvejelser og interview med børn

I forbindelse med interviews er der etiske spørgsmål, man må tage hensyn til. Først og fremmest skal interviewpersonens fortrolighed beskyttes (Kvale & Brinkmann 2015: 117). Derfor gjorde jeg det over for informanterne tydeligt, at deres identitet blev anonymiseret. Ved lærerinterviewene tilbød jeg at sende transskriberingen af interviewet, så de havde mulighed for at komme med indvendinger. Derudover må der sikres informeret samtykke hos informanterne, hvilket bl.a. indebærer, at de kender til undersøgelsens overordnede formål (Kvale & Brinkmann 2015: 116). Forud for og igen i selve interviewsituationen gjorde jeg derfor rede for projektet og interviewets formål.

De ovenfor beskrevne retningslinjer gælder også ved interview af børn. Der er dog retningslinjer, som specifikt gælder børn som informanter. For det første må man sikre sig samtykke fra både elever og forældre (Petersen & Christoffersen 2017: 52). Derfor var deltagelsen i interviewet frivillig, og der blev indhentet forældreunderskrifter. Derudover skal spørgsmålene til eleverne være alderssvarende (Kvale & Brinkmann 2015: 201), hvorfor begreber som fx interkulturel kompetence eller kulturforståelse ikke blev anvendt i elevinterviewet. Magtforholdet mellem børn og voksne er desuden asymmetrisk (Aagerup & Willaa 2016: 113), hvorfor der kan være tendens til, at eleven prøver at sige det, de tror, jeg vil høre. Jeg understregede derfor, at der ikke var noget rigtigt svar på mine spørgsmål.

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

4.3 Metode

4.3.1 Interview

Da undersøgelsen beskæftiger sig med relativt komplekse og brede begreber, vurderede jeg, at et for stramt struktureret og lukket interview kunne begrænse informanterne i deres besvarelser. Derfor valgte jeg en semistruktureret interviewform med en række på forhånd planlagte spørgsmål, som alligevel indeholder en åbenhed over for ændringer i rækkefølge, form og indhold (Tanggaard & Brinkmann 2015: 36). Interviewguides er vedhæftet som bilag (bilag 1 og bilag 2)

4.3.2. Observation

Formålet med observationen var at få indblik i lærernes arbejde med kultur og interkulturel kompetence i tyskundervisningen. Til observationen var derfor udarbejdet et semistruktureret observationsskema (bilag 3) med på forhånd fastlagte kategorier, fx:

- Hvilket indhold/materiale der blev arbejdet med.
- Lærerens (og elevernes) dialoger og ytringer om kultur. Særligt var jeg opmærksom på generaliseringer og stereotypiseringer samt udtryk som "typisk", "alle tyskere er…" og lignende.
- Hvilke beskrivelser af begrebet kultur, der kom til udtryk (beskrivende/kompleks), og om begrebet blev diskuteret.

Kategorierne er tænkt som operationaliseringer af centrale punkter fra teorien om kulturbegrebet og interkulturel kompetence (jf. afsnit 5.1 og 5.2). Jeg valgte et semistruktureret observationsskema, da det kan bidrage til at strukturere empirien og gøre den efterfølgende behandling lettere, samtidig med at en vis åbenhed bevares (Bjørndal 2014: 60).

5. Teori

5.1 Kulturbegrebet

Interkulturel er sammensat af ordene "inter" og "kultur" og betyder "(relationer) mellem kulturer". At være interkulturel kompetent fordrer altså bl.a. viden om kulturer og evnen til at anvende denne

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

viden i mødet med en anden kultur (Andersen & Verstraete-Hansen 2015: 220). Men hvad er kultur?

Kulturforsker Iben Jensen skelner mellem det beskrivende og det komplekse kulturbegreb.

Med det *beskrivende kulturbegreb* er fokus på, hvad kultur *er* (Lindhardt 2013: 172). Kultur ses som afgrænsede homogene enheder, og det antages, at de fleste folk i en (national) kultur vil have en række kulturelle fællestræk. Derfor taler man fx om "dansk kultur" eller "tysk kultur" (Jensen 2013: 32). Der kan være tendens til at generalisere fra en del til helheden, og kulturbegrebet er ofte præget af et etnocentrisk blik, hvor det, man ser, vurderes ud fra ens egen norm (Jensen 2013: 30). Mennesker siges at være bærere af kulturen (Jensen 2013: 48), og kulturen overtages fra foregående generation og videregives til den næste (Jensen 2013: 31-32).

Hvor målet med det beskrivende kulturbegreb kan siges at være "at forklare", vil målet med det *komplekse kulturbegreb* være at undersøge, hvordan kultur opstår og udvikles (Jensen 2013: 48; Lindhardt 2013: 172). Kultur ses som dynamisk, heterogent, og som noget der skabes gennem handlinger (Jensen 2013: 36). Det er altså i højere grad noget, man *gør*, end noget man *er* (Jensen 2013: 43-44).

Jürgen Bolten skelner mellem to kulturbegreber; *der enge Kulturbegriff* (det snævre kulturbegreb) og *der erweiterte Kulturbegriff* (det udvidede kulturbegreb) (Bolten 2012: 18). Det snævre kulturbegreb betegnes også *Hochkultur* og omfatter bl.a. kunst, litteratur og musik (Bolten 2012: 23). I modsætning hertil er det udvidede kulturbegreb, som i højere grad er orienteret mod menneskers forskellige livsverdener (Bolten 2012: 24). Det udvidede kulturbegreb kan yderligere inddeles i to retninger; det *lukkede* og det *åbne* udvidede kulturbegreb (Bolten 2012: 25), som ligner Jensens beskrivende og komplekse begreb. Ifølge det åbne begreb er mennesker medlem af mange forskellige kulturer (*Multikollektivität*), og kultur består af adskillige mikro- og makrokulturer (*Polykollektivität*) (Bolten 2012: 30-31).

5.2. Interkulturel kompetence

Da projektet beskæftiger sig med læreres forståelse og praktisering af interkulturel kompetence, er det relevant at redegøre for, hvad begrebet indbefatter. *Interkulturel kompetence* er et abstrakt og komplekst begreb (Gregersen 2015: 57), og som Risager (2000: 14) understreger, "lader [det] sig ikke gøre at blive enige om én bestemt definition af begrebet". I følgende afsnit redegøres der for henholdsvis Michael Byrams og Karen Risagers forståelse af begrebet samt Angela Scarino og

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Anthony J. Liddicoats model for interkulturel læring. Dette udgør tilsammen opgavens teoretiske afsæt.

5.2.1. Michael Byram

Ifølge den engelske forsker i kulturpædagogik Michael Byram (1997: 73; 2000: 9) omfatter interkulturel kompetence fem delkompetencer; fem *savoirs*:

- Holdninger
- Viden
- Færdigheder i at fortolke og relatere
- Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion
- Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse

Holdninger omfatter, hvordan man forholder sig til og opfører sig over for mennesker fra en anden kultur. For at undgå negative stereotyper og fordomme må man undgå at dømme, derimod må ens holdning være præget af åbenhed, tolerance og nysgerrighed (Byram 1997: 34). Holdninger er dog sjældent værdifri, hvorfor det er centralt at være opmærksom på egne værdier og bevidst om eventuelle værdiladede fortolkninger af andre kulturer (Byram 1997: 35). Dette fordrer, at man er parat til at forkaste forestillinger om både andres og egen kultur og undgå at se ens egen kultur som det naturlige (Byram 2000: 9).
Viden indbefatter viden om sociale gruppers produkter og praksisser i såvel eget land som andre lande samt viden om interaktionsprocesser på både individuelt og samfundsmæssigt plan (Byram 2000: 9). Desuden indbefatter det viden om, hvordan andre mennesker sandsynligvis vil opfatte dig, hvilket fordrer evnen til perspektivskifte (Byram, Gribkova & Starkey 2002: 12).
Færdigheder i at fortolke og relatere handler om evnen til at fortolke fx en begivenhed fra en anden kultur, at forklare den og relatere den til begivenheder fra ens egen kultur (Byram 2000: 9). På den måde kan man få indsigt i forskellige perspektiver på samme begivenhed og eventuelle misforståelser herom (Byram et al. 2002: 12).
Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion forstås som evnen til at tilegne sig ny viden om kultur samt evnen til at bidrage med viden, holdninger og færdigheder i forbindelse med virkelig kommunikation og interaktion (Byram 2000: 9).

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse er evnen til kritisk at kunne vurdere kulturelle og samfundsmæssige forhold i både egen kultur og eget land og andre kulturer og lande (Byram 2000: 9). Dette indebærer bevidsthed, hvordan egne værdier påvirker ens syn på andres værdier (Byram et al. 2002: 13).

Byram fremhæver, at tilegnelsen af interkulturel kompetence aldrig er fuldendt. Kulturer er i konstant udvikling, og inden for samme land kan der eksistere mange kulturer (Byram et al. 2002: 11). Om kultur skriver han: "We have to be aware of the dangers of presenting "a culture" as if it were unchanging over time or as if there were only one set of beliefs, meanings and behaviours in any given country" (Byram 1997: 39). Dermed tilslutter Byram sig det komplekse kulturbegreb. Dog påpeger både Jensen (2013: 91) og Risager (2003: 33) Byrams brug af et forenklet, nationalt kulturbegreb i beskrivelsen af sine fem savoirs. Denne kritik imødekommer Byram, idet han understreger, at hans savoirs gælder alle former for interaktion mellem sociale grupper - også inden for et lands grænser (Byram 2015: 10-11).

5.2.2. Karen Risager

Den danske professor emerita Karen Risager er på mange områder enig med Byrams forståelse af interkulturel kompetence, som hun flere gange fremhæver og anbefaler (Risager 2000: 15-16; Risager 2014: 6; Risager 2012: 18). Som nævnt kritiserer hun dog Byram for at tænke de fem savoirs i en overvejende national forståelsesramme (Gregersen 2015: 61-62). I sin disputats fra 2003 fremhæver hun vigtigheden i, at man i sprogundervisningen "overskrider den nationale horisont" (Risager 2003: 19). Dermed plæderer hun for en mere transnational tilgang, som kan gøre op med forestillingen om, at det nationale sprog og den nationale kultur hænger uadskilleligt sammen (Risager 2003: 234). Risager underkender ikke, at de forskellige lande har særpræg. Hun betoner dog, at et for stort fokus på (national)kulturers særpræg vil fremhæve forskellene på bekostning af lighederne, og at det netop er lighederne, der er "broen til kontakt og forståelse" (Risager 1999: 7).

Et andet væsentligt aspekt i den transnationale sprog- og kulturpædagogik er både at forholde sig til sproget som globalt fænomen og til den lokale sproglige mangfoldighed. Dvs., at der både må fokuseres på den sproglige (og kulturelle) mangfoldighed på tværs af, men også inden for landegrænserne (Risager 2012: 18-19), hvilket minder om Boltens *Polykollektivität*.

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Ifølge Risager (2000: 15-16; 1999: 15) kan interkulturel kompetence opdeles i tre dimensioner, som er gensidigt forbundne:

- *Den affektive dimension* handler om holdninger, vurderinger af og følelser over for andre mennesker. Risager henviser til Byrams savoir omkring nysgerrighed, åbenhed og parathed til at forkaste forkerte forestillinger og fremhæver ligeledes vigtigheden af at undgå for grove generaliseringer samt undersøge og problematisere stereotyper og deres oprindelse (Aktor & Risager 2001: 229).
- *Den adfærdsmæssige dimension*, færdighedsdimensionen, omhandler erfaringer med anvendelsen af fremmedsproget i forskellige situationer. Desuden handler det om evnen til at relatere indholdet af tekster og andet materiale til egen forhåndsviden om verden samt sammenligne forhold i forskellige lande og kulturer. Her er evnen til at forholde sig kritisk og ræsonnerende til såvel teksternes indhold som sammenligningerne mellem lande afgørende.
- *Den kognitive dimension* omfatter viden om og indsigt i kultur- og samfundsforhold. Risager understreger, at viden altid afhænger af vores perspektiv, vores baggrund og personlige erfaringer. Hun betoner vigtigheden i ikke blot at reproducere, men forholde sig problematiserende til viden.

5.2.3. Opsummering

Ifølge Byram og Risager omfatter interkulturel kompetence en holdnings., en videns- og en færdighedsdimension. Begge tilslutter sig et dynamisk kulturbegreb. Med udgangspunkt i begreberne fra teorien analyseres i afsnit 6 den indsamlede empiri med henblik på at undersøge lærernes forståelse og praktisering af interkulturel kompetence.

5.3. Interkulturel læring i fire interagerende processer

Ifølge Angela Scarino og Anthony J. Liddicoat er interkulturel kompetence ikke kun en manifestation af viden og bevidsthed, men fordrer handling (Liddicoat & Scarino 2013: 50). De har udviklet en model over interkulturel læring, som består af fire gensidigt forbundne processer (Liddicoat & Scarino 2013: 60): *noticing* (bemærke), *comparing* (sammenligne), *reflecting* (reflektere) og *interacting* (interagere).

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Ift. interkulturel læring må eleverne *bemærke* og blive bevidste om kulturelle forskelle og ligheder, idet de undersøger og prøver at forstå det nye, de oplever (Liddicoat & Scarino 2013: 60). Hermed skabes der rum for *sammenligning* af de forskelle og ligheder, de har bemærket.
Sammenligningerne bør foregå mellem elevens egen kulturelle baggrund og målkulturen, men også mellem elevens forhåndsviden om målkulturen og det nye, de har bemærket (Liddicoat & Scarino 2013: 60-61). Sammenligning alene er dog ikke det samme som interkulturel læring. Scarino og Liddicoat skelner mellem en kulturel og en interkulturel orientering i kulturundervisning (Liddicoat & Scarino 2013: 48). Ved den kulturelle orientering studeres kultur som en helhed, og kulturen forbliver noget ydre for eleven, som ikke ændrer sine holdninger eller sit syn på verden. Den interkulturelle orientering har fokus på meningsskabelse, hvor eleven transformeres i læringsprocessen, og hvor grænsen mellem én selv og andre udforskes, problematiseres og revideres (Liddicoat & Scarino 2013: 48-49). Derfor er *refleksion* grundlæggende for at udvikle interkulturel kompetence. Her handler det ikke om at finde et "rigtigt facit", men om at kunne forstå tingene fra forskellige perspektiver. Eleverne må være sig egne tanker om kultur og kulturel diversitet bevidst og finde måder, hvorpå man kan omgås diversiteten på en konstruktiv måde (Liddicoat & Scarino 2013: 61). Refleksionerne skal danne grundlag for *interaktion* med sproget og den tilegnede forståelse som redskaber (Liddicoat & Scarino 2013: 61). Som Lone K. Svarstad (2015: 31) påpeger, kan processen *interagere* erstattes med *producere*. I en skolekontekst, hvor den direkte interaktion med personer fra andre kulturer ikke altid er mulig, kan dette virke som et godt alternativ.
Interaktionen kan skabe nye muligheder for at bemærke, sammenligne og reflektere, så eleven i en konstant cyklus udvikler sin interkulturelle kompetence. Modellen kan fungere som et mere praksisorienteret supplement til Byram og Risagers definition af interkulturel kompetence.

6. Analyse af empiri

I følgende afsnit analyseres den indsamlede empiri med henblik på at undersøge første del af problemformuleringen. Først foretages en analyse af lærerinterviewene, hvor formålet er at undersøge lærernes forståelse af *kultur* og *interkulturel kompetence* og hvorledes de siger, de arbejder med begreberne i undervisningen. Dernæst analyseres observationerne, dvs. praktiseringen af førnævnte begreber. Udsagn fra elevinterviewene inddrages med det formål at undersøge elevernes oplevelse af kulturundervisningen samt deres forståelse af kultur.

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

6.1 Lærernes forståelse af kulturbegrebet

Ifølge begge lærere kan kultur ikke siges at være én ting. L1 beskriver det som "*et eller andet fluffy noget, som man ikke kan sige, det er dét her*", og ifølge L2 gennemsyrer kulturen al undervisning: "*Kultur er rigtig, rigtig mange ting, og jeg tænker, at lige meget hvad vi faktisk beskæftiger os med, så* (...) *vil der altid være en overlevering af en anden kultur*". I disse citater giver lærerne udtryk for, at kultur dækker over flere ting, hvilket læner sig op ad en kompleks forståelse. Formuleringen "overlevering af en anden kultur" bærer dog præg af det beskrivende kulturbegreb, hvor kultur *er* noget (statisk), som kan videregives.

For L1 indbefatter kultur flere ting, fx hvad man spiser, og hvordan man bor, arbejder og taler i et land. Om den danske kultur siger hun: "*håndbold er jo typisk, det er vel dansk kultur om noget (...) mange mennesker tænker måske, at kultur så skal vi på Nationalmuseet og se et eller andet kedeligt, men det er jo ikke kultur, kultur er flæskesteg, for nogen, for andre er det frikadeller eller æbleskiver*". Læreren understreger, at kultur kan være mange ting, og at kultur ikke er det samme for alle, selv om de bor i samme land. Dette kan indikere, at der ifølge hende er flere kulturer til stede inden for samme landegrænse (*Polykollektivität*). Dermed giver hun udtryk for et komplekst kulturbegreb. Alligevel er der ting i hendes beskrivelse, som peger i retning af det beskrivende kulturbegreb. For det første sidestilles land og kultur, idet hun siger, at kultur er, hvordan man i et givent land spiser, bor, taler osv. Kultur beskrives dermed som en national, homogen kultur, hvor de fleste ("man") spiser, bor og taler på samme måde. Dette understreges yderligere af hendes anvendelse af "typisk" og "dansk kultur". For det andet tager hun afstand fra, at kultur kun handler om museumsbesøg, og siger "*det er jo ikke kultur"*. Dermed skelner hun mellem kultur og "ikke-kultur", hvilket modsiger hendes førnævnte forståelse af kultur, hvor "*man ikke kan sige, det er dét her*".

L2 understreger, at hun skelner mellem "traditionel kultur" og "multikultur", men at begge ting er vigtige i undervisningen. Om multikultur siger hun: *"de* [tyskere] *er på en eller anden måde lidt længere fremme end os i forhold til sådan noget som multikultur og etnicitet, og hvor stor bredde der er for et normalbegreb, (...) det ønsker jeg, mine elever skal kunne indeholde*". Læreren fremhæver altså det multikulturelle som en væsentlig del af kulturundervisningen. Dermed forholder hun sig til mangfoldigheden i kulturen lokalt og indikerer, at kultur består af flere forskellige kulturer (*Polykollektivität*). Dette giver udtryk for en udvidet og mere kompleks kulturforståelse.

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Ligeledes taler L2 om et bredt normalbegreb, som hun sammen med multikultur ønsker, at eleverne skal kunne *indeholde.* "Indeholde" kunne indikere, at der ikke blot er tale om at vide, men om at rumme og acceptere. Dette falder i så fald i tråd med Byram og Risagers forståelse af interkulturel kompetence, som indbefatter evnen til at forkaste egne forestillinger, fx ift. hvad der er "normalt". I citatet er der dog samtidig en opdeling i "dem" og "os", hvor der ikke skelnes mellem forskellige samfundsgrupper. Dermed gives der udtryk for et beskrivende kulturbegreb.
Den traditionelle tyske kultur definerer læreren som helligdage, Oktoberfest, og at man tiltaler fremmede og ældre med "De". Hun uddyber: "*det er jo simpelthen så markant anderledes en grundkultur, som vi ikke har herhjemme, (...) hele forståelsen for, hvordan man er sammen, er mere respektfuldt i Tyskland end heroppe, heroppe er vi meget menneskelige og omsorgsprægede, og det er man ikke helt på samme måde der, der er sådan nogle andre omgangsformer*". I dette citat beskrives den traditionelle kultur som "grundkulturen", som også indebærer forskellige omgangsformer. Læreren anvender her et beskrivende kulturbegreb, hvor der en kerne i kulturen, noget grundlæggende og uforanderligt. Den førnævnte multikultur bliver således noget "ekstra", som ikke erstatter "grundkulturen". De to (nationale) kulturer beskrives ligeledes som afgrænsede, homogene størrelser, hvor der i sammenligningen skelnes mellem "man" i Tyskland og "vi" i Danmark. De menneskelige og omsorgsprægede omgangsformer, som karakteriserer "vi", står i kontrast til den mere respektfulde måde at omgås hinanden på, som kendetegner "man". Dermed beskrives en række fællestræk, som alle inden for nationens grænser har. Desuden bærer sammenligningen præg af et etnocentrisk blik, hvor den tyske kultur vurderes ud fra normer i Danmark om medmenneskelighed og omsorgsfuldhed.

6.2 Lærernes forståelse af interkulturel kompetence

Begge lærere fremhæver *forståelse* som centralt ift. interkulturel kompetence. L1 siger, at det drejer sig om forståelse for den kultur, man kommer til, de mennesker, der bor der, og hvad sproget er. Hun fremhæver også forståelsen mellem mennesker, som er vigtig for at undgå at komme til "*at træde nogle over tæerne".* Som eksempel giver hun, at man må have forståelse for, at indere ikke spiser oksekød. *Forståelse* kan siges at ligge inden for den affektive dimension, idet forståelse indikerer en åben og accepterende holdning. Samtidig lægger L1 vægt på vidensdimensionen, fx viden om religion/religiøse traditioner og færdigheder ift. at kunne omgås mennesker fra andre kulturer på en passende måde (jf. ikke at træde nogen over tæerne).

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

L2 siger, at interkulturel kompetence handler om kulturforståelse, men hvad, hun forstår ved kulturforståelse, uddybes ikke. Hun forklarer dermed ét komplekst begreb med et andet, hvorfor det bliver vanskeligt at analysere, hvad hun præcis forstår ved interkulturel kompetence.
Læreren uddyber dog, at interkulturel kompetence indebærer: "*at de* [eleverne] *selv er åbne over for det, de kan tilbyde af kultur, for de kommer med én kultur, og er åbne over for hvad den tyske kultur er* (...) *at vi åbner deres vindue i forhold til, hvad andre kulturer kan og kan tilbyde, så at de har et vurderingsgrundlag, når de møder nye ting*". Hun understreger, at det også omhandler østrigsk og schweizisk kultur.
Først og fremmest fremhæver læreren elevernes åbenhed over for andre kulturer, og hvad disse kan tilbyde. Åbenhed fremhæves af Byram og Risager i holdningsdimensionen. Derudover nævner hun, at eleverne skal være åbne over for, hvad de selv kan tilbyde af kultur. Der er altså en vis opmærksomhed på, hvad man selv "kommer med", men det uddybes dog ikke. Tager man lærerens forståelse af kulturbegrebet i betragtning, er der sandsynligvis primært tale om traditioner og omgangsformer, men også en forståelse for, at ens egen kultur ikke er den "normale". Lærerens forståelse af interkulturel kompetence indeholder derfor i mere eller mindre grad elementer fra både holdnings-, videns- og færdighedsdimensionen.
Læreren nævner dog, at eleverne selv kommer med *én kultur*. Jeg spurgte ikke ind til, hvilken kultur det var, men eftersom den stilles op over for tysk kultur, er der sandsynligvis tale om dansk kultur. Formuleringen kan siges at bevæge sig væk fra Boltens *Multikollektivität*, og idet læreren siger, at eleverne "kommer med" en kultur i stedet for fx "er en del af", beskrives de som bærere af kultur. Dette står i modsætning til det komplekse kulturbegreb, som både Byram og Risager tilslutter sig.
Til sidst fremhæver L2 elevernes vurderingsgrundlag i mødet med nye ting (kulturer). Ordet "vurdere" indikerer, at der ikke kun er tale om reproduktion af viden, men at eleverne skal forholde sig til det, de møder. Læreren understreger efterfølgende, at der er tale om en vurdering af både ens egen og den anden kultur. Dette anser Byram og Risager som centralt inden for færdighedsdimensionen og grundlæggende ift. at udvikle kritisk kulturel bevidsthed. *Vurdering* kunne dog også betyde, at man vurderer to kulturer ift. hinanden med det formål at afgøre, hvad der er normalt eller unormalt. I så fald er der tale om at bedømme den anden kultur, hvilket man ifølge Byram bør undgå.

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

6.3 Lærernes beskrivelse af kulturundervisning

Begge lærere siger, at kulturundervisning også er integreret i tyskundervisningen generelt. L1 tilføjer: "*det er svært at sige, at nu skal vi have interkulturel læring her og der, men det skal vi ikke i det her område"*. L2 mener, at det er vigtigt ikke at "*have tilgangen til kultur som noget særskilt, (...) for det hele det hænger jo sammen*". Hun siger ligeledes, at meget af kulturundervisningen foregår "skjult", hvor fokus indirekte er på kultur. Alligevel kommer lærerne med eksempler, hvor der ifølge dem er særligt fokus på kultur og interkulturel kompetence. L1 fortæller, at arbejdet med forskellige tysktalende lande kan fremme elevernes interkulturelle kompetencer: "*vi har haft om de forskellige lande, det er jo klart, det er interkulturelle kompetencer* (...) *og der var nogle, der valgte at arbejde med schweizisk chokolade og skisport og sådan, det er vel interkulturelt*". I dette citat sidestiller læreren tilegnelse af *viden* om lande med undervisning, som udvikler interkulturel kompetence.

I arbejdet med at udvikle elevernes interkulturelle kompetence lægger både L1 og L2 vægt på sammenligninger. L1 nævner sammenligninger mellem dansk og tysk skolesystem, og L2 fortæller, at eleverne har arbejdet med forskellige ting fra Tyskland, fx brødrene Grimm, hvor de skulle sammenligne med lignende ting i Danmark, fx H. C. Andersen. *Sammenligning* indgår som centralt element inden for interkulturel kompetence og udgør en af processerne i Scarino og Liddicoats model.

I lærernes arbejde med de tysktalende lande og i arbejdet med sammenligningerne er der dog især tale om ting, som oftest betegnes "typisk" for landene (nationale særpræg). Der kan derfor være en risiko for at formidle et beskrivende kulturbegreb og nationale stereotyper. Begge lærere fortæller dog, at de også har arbejdet med sammenligninger af, hvordan det er at være ung i forskellige lande. L1 fortæller om at have arbejdet med lighederne mellem danske unge og unge i andre lande, herunder også udfordringer ved det at være ung: "*det er jo også en del af det interkulturelle, at man har det også i andre lande, det er ikke kun i Danmark*". Begge lærere har altså arbejdet med fænomenet "ungdom" og "ungdomskultur" på tværs af grænser, hvorved tilgangen til kultur bliver mere kompleks og transnational. Desuden er det ifølge Risager centralt for udviklingen af interkulturel kompetence at fokusere både på forskelle og ligheder.

Lærernes beskrivelse af arbejdet med interkulturel kompetence i praksis befinder sig overvejende i processerne *bemærke* og *sammenligne* i Scarino og Liddicoats model. Ift. forståelsen af interkulturel kompetence kom L2 dog ind på, at eleverne skulle vurdere, hvilket kunne tyde på refleksion. Interaktion (ikke blot med en tekst) og produktion nævnes ikke.

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

6.4 Delkonklusion

Som det fremgår af ovenstående analyse, definerer lærerne i høj grad kultur og interkulturel kompetence ud fra en personlig opfattelse. De forskellige og i nogle tilfælde modstridende beskrivelser af, hvad kultur er, vidner om kompleksiteten i begrebet. Begge lærere fremhæver kultur som noget bredt, men der gives overvejende udtryk for et beskrivende og nationalt orienteret kulturbegreb. Desuden giver de udtryk for, at interkulturel kompetence handler om forståelse og åbenhed, altså holdningsdimensionen af interkulturel kompetence. Derudover vægter de viden om de pågældende landes nationale særpræg højt. Færdighedsdimensionen er især repræsenteret ved at relatere og sammenligne lande, dog uden den problematiserende og kritiske tilgang.

6.5 Lærernes praktisering af kulturundervisning

I følgende afsnit analyseres observationerne af lærernes undervisning. I analysen af mine observationer har jeg kunnet identificere forskellige forståelser af og tilgange til kulturundervisning, som nedenfor er kategoriseret i tre overordnede temaer: *Den skjulte kultur*, *den nuancerede kultur* og *den typiske kultur*.

6.5.1 Den skjulte kultur

I de fire lektioner, jeg observerede hos L2, nævnte hun kun ordet "kultur", da hun præsenterede målene for timen med henvisning til kompetenceområdet "kultur og samfund". Der var altså ikke en eksplicit italesættelse, beskrivelse eller diskussion af, hvad kultur er, derimod kan der siges at være tale om, hvad L2 selv kalder "skjult" kulturundervisning.
I 8. klasse hos L2 arbejdede eleverne først med SMS-sprog, hvorefter de skulle læse en tekst om tyske unges brug af sociale medier. I den tid, jeg observerede, nåede ingen af eleverne til teksten. Da jeg ikke observerede den følgende time, og da der ikke var mulighed for at få et interview med en elev fra denne klasse, kan det ikke siges, hvilket kulturbegreb der er blevet undervist ud fra i arbejdet med sociale medier. Dog tydeliggjorde læreren i præsentationen af målene for timen, at der var fokus på forskelle og ligheder mellem danske og tyske unge, som det anbefales af Risager. Desuden lå fokus på forskelle danskerne imellem (*Polykollektivität*), og ved at arbejde med sociale medier og ungdomskultur sættes der ikke lighedstegn mellem land og kultur. SMS-sproget kan også

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

betegnes som et særligt sprog, der kun benyttes af nogle samfundsgrupper. Undervisningens indhold kan siges implicit at lægge op til at arbejde ud fra et komplekst kulturbegreb.
I 9. klasse hos L2 arbejdede eleverne med den tyske kortfilm *Amok*. Da lærerinterviewet lå inden timerne i 9. klasse, fik jeg ikke indblik i, hvorfor læreren så denne undervisning som kulturundervisning. Eleven fra denne klasse (P2) sagde, at det *var* en slags kulturundervisning, fordi de sammenlignede skoleskyderier i forskellige lande, men at "*der nok* [var] *skruet lidt ned for kulturen"*. Der er dog tale om sammenligning af lande (nationalkulturer) hvilket indirekte kan give udtryk for et beskrivende kulturbegreb.

6.5.2 Den nuancerede kultur

L1 understregede flere gange over for eleverne, at "*rigtig mange ting er kultur*". Samtidig lagde hun vægt på sprogets og kulturens mangfoldighed, idet hun bl.a. understregede, at tysk ikke kun tales i Tyskland, og at de tysktalende lande ikke kun omfatter Tyskland, Schweiz og Østrig, men også fx Tyrkiet. Ifølge hende var Tyrkiet derfor også en del af den tyske kultur. Dermed formidles et komplekst kulturbegreb, hvor tysk sprog og kultur ikke kun knytter sig til ét land. Desuden tog hun en enkelt gang fat i en stereotyp forestilling om Tyskland og understregede udlændinges indflydelse på kulturen: "*Tyskland er ikke kun Lederhosen og øl. Tyskland påvirkes af andre*". At undgå disse stereotypiseringer og at se kultur som dynamisk er ifølge Byram og Risager centralt for udviklingen af interkulturel kompetence.
På et tidspunkt lagde L1 også op til at diskutere kulturbegrebet, idet hun lidt udfordrende spurgte: "*Hvad er danskhed? Er det at have et rosa pas? For det har jeg også, men det er svensk. Er det svinekød? At kunne svare på indfødsretsprøven?*". Nogle elever sagde "frikadeller" og "rugbrød", hvortil hun svarede "*vi spiser jo både græsk, italiensk osv.*". Læreren forsøgte tydeligvis at få eleverne til at forholde sig kritisk til kulturbegrebet og "danskhed", hvilket kunne tænkes at udvikle elevernes kritiske kulturelle bevidsthed, men diskussionen stoppede, da eleverne ikke svarede yderligere.
Selv om jeg ikke så en undervisning hos L2, hvor kultur blev italesat eksplicit, fortalte hun i interviewet, at hun fandt det vigtigt også at arbejde med multikultur og et bredere normalbegreb. P2 gav nogle gange i interviewet udtryk for en national og stereotyp opfattelse af kultur, som ifølge hende især var "landet" og "hvilke typiske kendetegn der er". Samtidig nævnte hun øl og manglende engelskfærdigheder som et kendetegn ved tyskerne. Dog sagde hun selv, at det med de

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

manglende engelskfærdigheder "var lidt generaliserende", og hun kom senere ind på tysk *Multikulti* og understregede, at "tyskere [ikke] har en specifik kultur". P2 gav altså også udtryk for en mere kompleks forståelse af kultur og var bevidst om egne fordomme (jf. Byrams komponenten *holdninger*). Ligheden mellem elevens og lærerens opfattelse af kultur kan tyde på, at dette har været genstand for undervisningen.

6.5.3 Den typiske kultur

L1 spurgte i både 7. og 8. klasserne, hvad der er typisk tysk. I 7. klasse forløb dialogen mellem lærer (L) og elever (E) således:
E1: "*Wienerschnitzel*".
L: "*Nej, det er fra Østrig*"
E2: "*Fodbold*":
L: "*Ja, de har en stor fodboldkultur*"
E3: "*Pølse*".
L: "*Ja, Wurst, Currywurst*"
E3: "*Ølfestival*".
L: "*Ja, og Lederhosen*"
E4: "*Billigt slik*".
L: "*Njarh*"

I de to 8. klasser var svarene næsten de samme, og læreren svarede ligeledes med fx "*Ja, jamen det er jo alt sammen kultur, Lederhosen, Oktoberfest*". Samme tendens gjorde sig gældende, da læreren spurgte ind til typisk østrigsk, schweizisk og dansk kultur.
Elevernes svar har karakter af en stereotyp forestilling af de forskellige lande og folk. Termen "typisk tysk" vidner om en forståelse af kultur som en homogen nationalkultur. Læreren lagde ikke efterfølgende op til at problematisere eller diskutere disse opfattelser og spurgte ikke til, *hvorfor* eleverne svarede, som de gjorde. Derimod be- eller afkræftede læreren elevernes svar, hvilket over for eleverne kan indikere, at læreren kender "facit" ift., hvad der er "rigtig kultur". Der er altså tale om formidlingen af et beskrivende kulturbegreb. Dette kan bidrage til at fastholde elevernes stereotype opfattelser, som også kom til udtryk i elevinterviewene med P1 og D1, hvor beskrivelsen af kultur bar præg af en national forståelse ("danske fællesværdier", "god dansk mad") og en stereotyp forståelse ("tyskere [er] især glade for fodbold", "tyskere drikker meget øl").

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

I 8. klasse spurgte L1 om kulturforskelle mellem Danmark og Tyskland. En elev sagde, at deres tøjstil var anderledes; "*sådan lidt 2002-agtigt*", hvortil læreren svarede: "*Sådan synes jeg altid, det har været*". En anden elev havde været i Berlin og fortalte, at den største forskel var, at alle i Tyskland gik rundt med ølflasker hele tiden. Læreren svarede ironisk: "*Det er jo slet ikke en fordom*". I denne situation arbejdes der med at sammenligne kulturer, hvilket både Byram og Risager og Scarino og Liddicoat anbefaler. Aspekter af dette arbejde kan dog siges at gå imod førnævntes andre anbefalinger for udviklingen af interkulturel kompetence. For det første fokuseres der udelukkende på forskelle mellem kulturerne, hvor Risager anbefaler, at også ligheder italesættes. For det andet fremhæver læreren elevens udsagn om, at alle tyskere altid går rundt med ølflasker, som en fordom. At være opmærksom på og prøve at undgå fordomme er vigtigt for at blive interkulturel kompetent, men dette er det eneste tidspunkt, hvor læreren italesætter noget som en fordom. At "en 2002-agtig tøjstil" (og tidligere Lederhosen, Oktoberfest og fodbold) er "typisk tysk" bekræftes. For det tredje foregår sammenligningerne kun mellem nationalkulturer, og den kulturelle mangfoldighed i landene (*Polykollektivität*) italesættes ikke.

I L1's 9. klasse læste eleverne tekster om Puma og Adidas, Berlinmuren, Østtyskland og lignende, som de skulle referere og fremlægge. Der var altså tale om reproduktion af viden. Det samme gjorde sig gældende i 8. klasserne, hvor eleverne i arbejdet med Schweiz refererede information fra nettet som udgangspunktet for en fremlæggelse. Ifølge Risager vil reproduktion af viden om andre kulturer ikke i sig selv føre til udvikling af interkulturel kompetence. En gengivelse af (national)kulturers særpræg uden en kritisk tilgang imødekommer heller ikke Byrams komponent *kritisk kulturel bevidst*.

6.5.4 Lærernes praksis ift. Scarino og Liddicoats læringsmodel

I interviewene beskrev lærerne, at der i praksis især var fokus på at tilegne sig viden om og sammenligne kulturer. Dette stemmer overens med den undervisning, jeg observerede hos L1, hvor kulturundervisning indebar at tale om de tysktalende landes kultur, søge viden herom og sammenligne landene med Danmark. Hos L2, hvor det kulturelle aspekt var mere "skjult", var der tale om tilegnelsen af viden om SMS-sprog og sammenligning af tyske og danske unges brug af sociale medier. Undervisningen hos begge befandt sig altså primært i processerne *bemærke* og *sammenligne*.

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Hos L1 blev der én gang lagt op til at diskutere kultur, hvilket kunne tænkes at have ledt op til diskussion og *refleksion*. Dette udviklede sig dog som nævnt aldrig til en diskussion.
Ifølge Scarino og Liddicoat omfatter interkulturel læring fire processer, og hverken refleksion eller interaktion/produktion kan udelades, hvis der skal ske en udvikling af interkulturel kompetence. Hos begge lærere kan der derfor siges i højere grad at være tale om en kulturel end en interkulturel orientering, hvor en transformering af elevernes holdninger ikke eksplicit blev bearbejdet eller italesat.

6.5.5 Delkonklusion

Ovenstående viser, at lærernes praksis overvejende befinder sig i processerne *bemærke* og *sammenligne* (jf. Scarino og Liddicoat). Der er generelt tale om tilegnelse af viden i form af kulturelle særpræg i de forskellige lande og færdigheder i at sammenligne kulturer. Elevernes kritiske kulturelle bevidsthed og holdningsdimensionen behandles ikke eksplicit, som ellers fremhævet i interviewene. Desuden bærer undervisningen præg af det beskrivende kulturbegreb. En undtagelse var hos L2, hvor målene og indholdet i 8. klasse lagde mere op til at arbejde ud fra et komplekst kulturbegreb. En markant forskel på lærernes praktisering var, at kulturen hos L1 blev behandlet eksplicit, hvor L2's kulturundervisning foregik mere skjult.

7. Forskning i skolens kulturundervisning

I de følgende afsnit inddrages internationale og nationale forskningsresultater vedrørende læreres forståelse af kultur og praktisering af kulturundervisning, hvilket sammenholdes resultaterne fra dette projekt.

7.1 Danske og engelske læreres forståelse af den kulturelle dimension i sprogfagene

I slutningen af 90'erne undersøgte Byram og Risager (1999: 82), hvordan den kulturelle dimension i sprogfagene og kulturbegrebet forstås af danske og engelske lærere. De konkluderede, at alle sproglærere var bevidste om vigtigheden af og kravet om at undervise i kulturelle aspekter, men at der manglede en fælles ramme ift. udvælgelsen af indhold til undervisningen og en diskussion af,

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

hvad kultur egentlig er. Derfor blev det op til den enkelte lærer at formulere deres egen forståelse af kultur (Byram & Risager 1999: 83). Undersøgelsen viste ligeledes, at selv om der blandt danske lærere var en bred forståelse af kultur (Byram & Risager 1999: 85), forstod de generelt kultur som nationalkulturer (Byram & Risager 1999: 90). Flere nyere undersøgelser er kommet frem til lignende konklusioner, hvilket fremgår af følgende afsnit.

7.2 Svensk undersøgelse af læreres forståelse og praktisering af interkulturel kompetence

Ulla Lundgren, svensk kulturpædagogisk forsker og didaktiker, undersøgte i 2002, hvordan lærere og elever opfatter begrebet interkulturel kompetence[2], hvordan man underviser i det, og hvordan det tilegnes. Selv om Lundgrens udgangspunkt er den svenske grundskoles engelskundervisning, er hendes interessefelt meget lig dette projekts, og Byrams savoirs udgør ligeledes en betydelig del af hendes teorigrundlag (Gregersen 2015: 75-76).
Lundgren konkluderer, at kultursynet hos både lærere og elever er af monokulturel, national karakter, og at lærerne ikke problematiserer kulturbegrebet (Gregersen 2015: 78-79; Lundgren 2002: 160). Samme tendens gjorde sig gældende i interviewene med og observationerne af L1, L2 og eleverne. Selv om lærerne understregede, at kultur kunne være mange ting, var der alligevel en tilbøjelighed hos både lærere og elever til at betragte kultur som nationalkultur. Kun en enkelt gang forsøgte L1 at problematisere kulturbegrebet i undervisningen.
Lundgren kritiserer forskningen på området for at være for abstrakt og dermed ikke let tilgængelig for lærerne (Gregersen 2015: 77). At L1 og L2 i interviewene beskrev begreberne ud fra egen forståelse kan ligeledes indikere, at de ikke tager udgangspunkt i en teoretisk referenceramme.

7.3 Evaluering af den internationale dimension i folkeskolen

I perioden august 2002 til oktober 2003 gennemførte Danmarks Evalueringsinstitut en evaluering af den internationale dimension[3] i folkeskolen (EVA 2003: 3). I lighed med Byram og Risagers undersøgelse viste evalueringen, at praktiseringen i høj grad afhænger af den enkelte lærers tilgang.

[2] Lundgren anvender begrebet *interkulturel forståelse*, som dog blot skal forstås som interkulturel kompetence i en transnational kultursynsmåde (Gregersen 2015: 75). I projektet anvendes begrebet *interkulturel kompetence*.
[3] *Den internationale dimension* er en tværgående dimension i folkeskolen, hvis formål bl.a. er at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer (http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_41192/scope_0/ImageVaultHandler.aspx : 1)

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Dette stemmer overens med udtalelserne fra L1 og L2, som beskrev kultur og interkulturel kompetence ud fra egen forståelse. Evalueringen viste, at dette især skyldes vage formuleringer for kulturundervisning på både ministerielt niveau, kommunalt niveau og skoleniveau. Derfor var der stor forskel på, hvordan undervisningen i den internationale dimension blev praktiseret (EVA 2003: 11). Ligeledes var der også en vis variation i praktiseringen hos L1 og L2, hvor den mest markante forskel var, hvor eksplicit kulturen blev behandlet. Hos L2 foregik det mere "skjult", mens undervisningen hos L1 bar præg af eksplicit italesættelse af kultur og tilegnelse af viden om tysktalende landes kendetegn. Eleverne gav i interviewene udtryk for, at der i lighed med EVA's resultater var en markant variation i omfanget. Dette er genstand for nedenstående undersøgelse.

7.4 Dansk undersøgelse af vægtningen af færdigheder i tyskundervisning

I 2008 undersøgte Andersen & Blach (2010) læreres og elevers vurdering af vægtningen af de forskellige færdigheder og aktiviteter i tyskundervisningen. Ifølge undersøgelsen vurderede eleverne, at der kun sjældent arbejdes med kultur og samfund, mens lærerne vurderede det til at være ca. månedligt eller ugentligt (Andersen & Blach 2010: 83-85).
To af de elever, jeg interviewede, vurderede ligeledes, at kulturundervisningen ikke fylder meget. Ifølge P1 er der ca. to ting om kultur på et år, og D1 sagde: "*i al den tid vi har haft tysk* [knap to år], *så tror jeg kun, vi har arbejdet med det et par gange*". P2 sagde derimod, at kulturen fyldte omkring halvdelen af undervisningen.
Det fremgår ikke af Andersen og Blachs undersøgelse, hvad lærerne og eleverne ser som undervisning i kultur og samfund, hvilket kan være en årsag til, at de vurderer frekvensen af denne undervisning så forskelligt. Som Blach og Andersen (2010: 85) understreger, tyder resultaterne på et behov for en definition af, hvad kultur og samfund i sprogundervisningen er.

7.5 Delkonklusion

Ovenstående forskningsresultater viser, at der hersker en vis usikkerhed blandt lærere om kulturundervisning, hvilket resulterer i en variation ift. omfang, metode og kvalitet i kulturundervisningen på de forskellige skoler. Dette skyldes bl.a. en mangel på præcist formulerede mål for kulturundervisning på både ministerielt niveau, kommunalt niveau og skoleniveau. Der er desuden en bemærkelsesværdig uoverensstemmelse mellem læreres og elevers oplevelse af, hvor ofte der arbejdes med kultur. Dette kan ligeledes vidne om, at det ikke er klart, hvornår der er tale

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

om kulturundervisning. Lærerne underviser derfor i høj grad ud fra egen forståelse af kulturundervisning og kultur, som overvejende bygger på et beskrivende og nationalt orienteret kulturbegreb.

8. Handleperspektiver

Med udgangspunkt i analysen og den anvendte teori beskæftiger jeg mig i følgende afsnit med problemformuleringens anden del; forslag til tiltag i tyskundervisningen i 7.-9. klasse, der kan medvirke til udviklingen af elevernes interkulturelle kompetence.
Hermed ønsker jeg at imødekomme nogle af de udfordringer, som fremgår af analysen og forskningsresultaterne. Det drejer sig især om at:

- være opmærksom på, hvilket kulturbegreb der undervises ud fra, herunder om tilgangen er nationalt eller transnationalt orienteret,
- italesætte og diskutere stereotypiseringer og forholde sig kritisk til kultur,
- fokusere på elevernes forhåndsviden om og holdning til kultur(er) og lande,
- øge refleksionen og produktionen/interaktionen i undervisningen.

På baggrund af ovenstående har jeg skitseret tre forløb (*Vorurteile und Stereotype, Die deutsche Sprache* og *Esskultur*). De skal ikke ses som færdige undervisningsplaner, men som inspiration til kulturundervisningen.

8.1 Vorurteile und Stereotype

L1 indledte i flere tilfælde undervisningen med spørgsmålet “hvad er typisk tysk?”, hvilket danner udgangspunkt for følgende.
Indledningsvis udarbejder eleverne et mindmap med overskriften *typisch deutsch*. Deres associationer kan fungere som en indledende evaluering og give læreren indblik i deres forforståelse og eventuelle stereotype opfattelser, hvilket var tilfældet i L1’s klasser. Aktiviteten befinder sig i processen *bemærke*, hvor eleverne kan blive opmærksomme på kulturelle forskelle og ligheder mellem fx Tyskland og Danmark og blive bevidste om egne forestillinger om tysk kultur.
Før eleverne kan blive bevidst om egne eventuelle stereotype holdninger, kan det være relevant at arbejde med, hvad stereotyper og fordomme er. For elever i udskolingen vil en samtale herom højst

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

sandsynlig være for svær på tysk, men som Risager (1999: 12) understreger, kan det i nogle tilfælde være hensigtsmæssigt og nødvendigt, at undervisningen foregår på dansk. Nøgleord kan dog oversættes til tysk, fx *das Vorurteil, das Stereotyp, das Vorverständnis, die Perspektive, die Kategorisierung* osv. Her kan det være relevant at diskutere, om stereotyper i sig selv er negative. Byram fremhæver eksplicit negative stereotyper som hæmmende for udviklingen af interkulturel kompetence, men stereotyper kan både være negative og positive og er essentielle for, at vi kan orientere os i omverdenen (Aktor 1999: 16).

For at sikre, at der er tale om en interkulturel tilgang, og ikke blot en kulturel (jf. Scarino og Liddicoat), arbejdes der med elevernes holdninger. Derfor skal eleverne med den nye tilegnede viden om stereotyper *reflektere* over, hvilke forestillinger fra deres mindmap der har stereotyp karakter. Dermed foregår en *sammenligning* af elevernes forhåndsviden og deres nye forestillinger, som det anbefales af Scarino og Liddicoat. Lærerens opgave er at problematisere stereotype forestillinger, så eleverne ikke blot bliver bevidste herom, men også parate til at forkaste disse. Målet vil ligeledes være at undersøge, hvor elevernes forestillinger kommer fra, som det anbefales af Risager.

Ifølge Byram fordrer interkulturel kompetence ikke kun viden om andre kulturer, men også viden om, hvordan andre opfatter den kultur/de kulturer, man selv er del af. Derfor kan der i forlængelse af arbejdet med elevernes holdninger til andre kulturer arbejdes med dette. For at undgå kun at italesætte kultur som nationalkultur, kan eleverne undersøge fordomme der findes om de kulturer, de selv mener, de er en del af - hvilket ikke nødvendigvis er "dansk kultur". Fx sagde alle tre elever i interviewet, at de var del af en ungdomskultur. På baggrund af research, interview eller egne erfaringer kan eleverne undersøge fordomme eller stereotype opfattelser om unge. En indsigt i andres fordomme er en indsigt i et andet perspektiv, og måden, eleverne opfatter ungdomskulturen på, er sandsynligvis ikke identisk med måden, hvorpå andre - forældre, medierne, unge fra andre lande osv. - opfatter den. Dette kan give en forståelse for, at ens egen kultur ikke nødvendigvis er det "naturlige" (jf. komponenten *holdninger*), og at viden om eller holdninger til kultur afhænger af perspektiv (jf. Risagers vidensdimension).

Afslutningsvis laves et rollespil på tysk med fokus på fordomme og stereotyper om andre kulturer. Rollespillet skal indeholde en konflikt eller misforståelse samt en løsning, og der kan tages udgangspunkt i en oplevet eller opfundet episode. Således må eleverne indtage forskellige roller, hvilket fordrer evnen til at kunne skifte perspektiv. Derudover må de *reflektere* over, hvad konflikten/misforståelsen skyldes, og hvordan den kan løses. Hermed arbejdes der med centrale

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

aspekter fra komponenten *færdigheder i at fortolke og relatere*. I produktionen af rollespillet foregår ligeledes en *interaktion*, om end den er iscenesat.

Ovenstående kan også tage udgangspunkt i andre tysktalende lande. Det væsentligste er ifølge Byram og Risager, at elevernes viden om og holdninger til andre lande og kulturer problematiseres. Dvs., at der eksplicit arbejdes med elevernes *kritiske kulturelle bevidsthed*.

8.2 Die deutsche Sprache

At tiltale bl.a. ældre og fremmede med *Sie* kan siges at være et særpræg for Tyskland, som ikke er udbredt i Danmark. Dette beskrev L2 også som genstand for undervisningen, når fokus var på "traditionel" tysk kultur. Sproget kan i dette tilfælde siges at være udtryk for en særlig "høflighedskultur", som mange tyskere synes at dele, hvorfor arbejdet hermed primært tager udgangspunkt i et beskrivende kulturbegreb. Det beskrivende kulturbegreb modvirker ikke nødvendigvis udviklingen af interkulturel kompetence, da arbejdet med denne høflighedsnorm kan give viden om interaktionsformer (jf. komponenten *viden*) og færdigheder ift. at anvende fremmedsproget i forskellige situationer (jf. Risagers adfærdsdimension). Dog er risikoen, at en sproglig regel som denne kan bidrage til et stereotypt billede af tyskere som høfligere, alvorligere eller mere formelle end fx danskerne (Rask 1999: 27; se også afsnit 6.1). Følgende tager udgangspunkt i et mere komplekst kulturbegreb og kan ses som supplement til arbejdet med *Sie*-formen.
Først undersøger eleverne den sproglige variation i forskellige tyske tekster, fx SMS-sprog, som L2 arbejdede med, et postkort, et formelt brev eller lignende. Dermed gives der mulighed for at *bemærke* og *sammenligne* variation inden for det tyske sprog. Efterfølgende trækkes paralleller til det danske sprog, som også varierer alt afhængig af kontekst, afsender, modtager osv., og ligeledes undersøges det, hvordan man i Danmark udtrykker høflighed, når man ikke bruger "De". Fokus er altså både på ligheder og forskelle på tværs af og inden for landenes grænser, hvorfor der er tale om en transnational tilgang. Slutteligt *producerer* eleverne tekster, hvor de tilpasser sproget til en given situation, hvilket træner passende kommunikation i kulturmøder med forskellige samfundsgrupper (jf. Risagers adfærdsdimension).

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

8.3 Esskultur

L1's elever i flere tilfælde udtryk for en generaliserende, national forståelse af landenes madkultur med udtryk som "god dansk mad", og idet rugbrød og frikadeller blev betegnet som "typisk dansk" og pølser "typisk tysk". Følgende indeholder forslag til, hvordan der med udgangspunkt i emnet *Esskultur* kan arbejdes mod en mere kompleks forståelse af kultur og udviklingen af interkulturel kompetence.

Først og fremmest underkendes det ikke, at der er forskel på, hvad der spises i forskellige lande. Derimod arbejdes der med elevernes holdninger til disse forskelle, fx i form af *refleksion* over, hvilken sammenhæng der er mellem (mad)kultur og identitet. Hvilke signaler sender man med maden, man spiser? Hvordan opfattes man? Hvad opfatter eleverne som "dårlig" og "god" madkultur? Hvilke personer/personligheder spiser hvilken slags mad? Konnoteres det fx negativt, at pølser er et kendetegn for tysk madkultur? Der arbejdes med at blive bevidst om egne og andres holdninger, at få indsigt i forskellige perspektiver på madkultur, og i lighed med afsnittet om *Vorurteile und Stereotype* undersøges og problematiseres elevernes opfattelser. Dermed berøres Byrams komponenter *holdninger, færdigheder i at fortolke og relatere* og *kritisk kulturel bevidsthed*.

Fokus vil især være på at udvikle elevernes åbenhed og tolerance over for andre madkulturer (jf. komponenten *holdninger*). Dette kan gøres ved at finde ligheder mellem tysk og dansk madkultur, fx at madkulturen i både Danmark og Tyskland er præget af andre lande. Dermed ses (mad)kultur som en dynamisk mosaik (*Polykollektivität*), og billedet af den "typiske tysker", som spiser "typisk tysk" mad, udfordres. Derudover kan det undersøges, *hvorfor* der er forskel både lande imellem og inden for landenes grænser, fx pga. klima, religion eller traditioner. Som Byram anbefaler, anspores eleverne dermed til at gå nysgerrigt og undersøgende til værks, når de i et "kulinarisk kulturmøde" støder på noget, de finder anderledes.

9. Diskussion og metodekritik

Hverken observations- eller interviewmetoden er neutrale teknikker (Kvale & Brinkmann 2015: 131; Bjørndal 2003: 43-47). Som observatør vil jeg altid påvirke det observerede blot ved min tilstedeværelse, hvorfor det ikke kan siges, om og hvordan lærernes og elevernes adfærd afviger ift., hvis jeg ikke havde været der. Tolkningen af en situation er desuden præget af forskerens teoretiske

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

udgangspunkt og subjektivitet. Derfor kan der være tendens til, at forskeren ser det, vedkommende gerne vil se (Bjørndal 2003: 43). Jeg har dog ved at inddrage det induktive element tilstræbt en åbenhed i empiriindsamlingen.
Ligeledes vil informanternes svar i en interviewsituation ikke være neutrale, men konstrueret i interaktionen mellem interviewer og informant og påvirket af den givne kontekst (Tanggaard & Brinkmann 2015: 30-31; Kvale & Brinkmann: 131). Et eksempel herpå var interviewet med L2, som blev foretaget på lærerværelset i en frokostpause. Hun indledte interviewet med at sige, at vi havde lidt travlt, og det er sandsynligt, at hendes fokus ikke kun har været på interviewet, men fx også på den kommende time og de tilstedeværende kolleger. Desuden påvirkede situationen mig som interviewer, og jeg havde derfor ikke samme ro, som da jeg interviewede L1. Dette resulterede i, at jeg ikke fik stillet væsentlige opfølgende spørgsmål, fx omkring hvad læreren mente med "kulturforståelse", "normalbegreb" og "vurdering af kulturer". Forholdene under interviewet kan altså mindske undersøgelsens reliabilitet. Dog styrkes reliabiliteten af en tydelig metodebeskrivelse, hvor interviewguides og observationsskemaer er vedlagt som bilag (Aagerup & Willaa 2016: 29).
Da jeg med projektet har ønsket både at undersøge lærernes forståelse og praktisering af interkulturel kompetence, ville hverken observationer eller interviews alene kunne besvare problemformuleringen. Anvendelse af metodetriangulering øger derfor undersøgelsens validitet. Ift. repræsentativiteten af elevernes udtalelser må det kritiseres, at der kun blev interviewet tre elever. Yderligere elevinterviews eller et spørgeskema til de observerede klasser kunne have bidraget til øget repræsentativitet.

10. Konklusion

Folkeskolens formål og fagformålet for faget tysk forpligter tysklærerne til fokus på udviklingen af elevernes interkulturelle kompetence. På baggrund af undersøgelsen kan det konkluderes, at de interviewede lærere forstår interkulturel kompetence som tilegnelse af viden om og evnen til at sammenligne kulturer samt åbenhed og forståelse over for andre. Lærernes forståelse rummer derfor aspekter fra både videns-, færdigheds- og holdningsdimensionen inden for interkulturel kompetence (jf. Byram og Risager). Trods eksempler på en kompleks kulturforståelse, bærer lærernes beskrivelse af kultur præg af et beskrivende og nationalt orienteret kulturbegreb, hvilket også overvejende gør sig gældende hos eleverne. Begge lærere definerer kultur og interkulturel kompetence ud fra egen forståelse uden henvisning til teori.

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Undersøgelsen viser desuden, at lærernes kulturundervisning i praksis især varierer ift., hvor eksplicit kultur behandles. Begge lærere fortæller dog, at kulturundervisningen generelt både foregår eksplicit og implicit, men da jeg kun har observeret et udsnit af lærernes undervisning, kan det ikke siges, hvordan dette generelt vægtes i praksis.
Det kan konkluderes, at der i nogen grad er overensstemmelse mellem lærernes forståelse af interkulturel kompetence og kultur og deres praktiske implementering af begreberne i undervisningen. Der blev dog ikke eksplicit arbejdet med elevernes holdninger i undervisningen, hvilket er centralt for udviklingen af interkulturel kompetence.
Resultaterne af undersøgelsen understøttes af forskningsresultater, som konkluderer, at lærere i høj grad anvender det beskrivende kulturbegreb, underviser ud fra egen forståelse af kultur og kulturundervisning, og at der grundet utilgængelig teori og vage formuleringer på både ministerielt niveau og skoleniveau generelt er markant en variation i kulturundervisningen.
Undersøgelsen viser, at arbejdet med alle delkompetencer og dimensioner (jf. Byram og Risager) i undervisningen er centralt for udviklingen af interkulturel kompetence. Eleverne skal ikke blot have viden om andre kulturer, men kunne forholde sig kritisk hertil, hvorfor lærerens problematisering af elevernes forforståelse er vigtig. Eksplicit at italesætte og diskutere fordomme og stereotyper kan anspore til refleksion over deres opståen og bidrage til, at eleverne bliver egne holdninger bevidst. Dette kan skabe fundament for åbenhed og tolerance over for andre kulturer samt parathed til forkaste negative stereotype forestillinger. Læreren må desuden være opmærksom på, hvilket kulturbegreb der undervises ud fra. Italesættes kulturer kun som nationalkulturer, kan det føre til stereotypiserede forestillinger om fx “den typiske tysker”.

11. Perspektivering

På baggrund af projektets undersøgelse er der præsenteret forslag til tiltag i tyskundervisningen, hvis formål er udvikle elevernes interkulturelle kompetence. Fokus har været på tiltag, som den enkelte lærer kan bruge i sin praksis. Som det fremgår af EVA’s evaluering, synes der dog også på ministerielt niveau og skoleniveau at mangle mere præcise formuleringer om kulturundervisning. Derfor ville det være relevant at undersøge, hvordan denne problematik kunne imødekommes. Bl.a. kunne de centrale udmeldinger om kulturundervisning i tysk undersøges, herunder Fælles Mål og vejledningen for faget.

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

I kulturundervisningen arbejdede lærerne i høj grad med tilegnelse af viden, men som Byram (2000: 9-10) understreger, udgør elevernes viden kun en lille del af evalueringen. Samtidig fremhæver han udfordringen ved at evaluere elevernes holdninger, fordi der er tale om en affektiv og moralsk udvikling. Byram (2000: 10) anbefaler arbejdet med portfolio, som bl.a. opfordrer til selvevaluering af interkulturel kompetence. Fremadrettet kunne det undersøges, hvordan lærerne kan arbejde med denne evalueringsform med henblik på i højere grad at inddrage holdningsdimensionen af interkulturel kompetence i undervisningen.

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

12. Litteratur

- Aagerup, L. & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder* (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Aktor, L. (1999). Problematiserende og ræsonnerende kulturforståelse. I: Risager, K. & Aktor, L. *Kulturforståelse i folkeskolens sprogundervisning* (1. udg., s. 16-22). Albertslund: Malling Beck.
- Aktor, L. & Risager, K. (2001). Cultural Understanding in Danish Schools. I: Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. *Developing Intercultural Competence in Practice* (s. 219-235). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Andersen, H. L. & Blach, C. (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag
- Andersen, M. S. & Verstraete-Hansen, L. (2015). Interkulturel kompetence. I: Andersen, H. L., Fernández, S. S., Fristrup, D. & Henriksen, B. *Fremmedsprog i gymnasiet - teori, praksis og udsyn* (1. udg., s.219-230). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bjørndal, C. R. P. (2003). *Det vurderende øje* (2. udg.). Århus: Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udg., s. 13-24). København: Hans Reitzels Forlag
- Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz* (5. udg.). Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, Erfurt.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics, and Cultures.* Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, M, Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg, FR: Council of Europe
- Byram, M. (2015). Foreword. I: Gregersen, A. S., Byram, M., Daryai-Hansen, P., Henriksen, B., Holmen, A., Jacobsen, S. K. … Søgaard, K. *Sprogfag i forandring*. (2. udg, s. 55-85). København: Samfundslitteratur.

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

- Farr, E., Rohde, L. & Smidt, L. (2009). *Klædt på til verden: en håndbog til undervisere om interkulturel kompetence* (1. udg.). Geografforlaget.
- Gregersen, A. S. (2015). Den kulturelle dimension i sprogfagene - kulturundervisning i et transnationalt perspektiv. I: Gregersen, A. S., Byram, M., Daryai-Hansen, P., Henriksen, B., Holmen, A., Jacobsen, S. K. … Søgaard, K. *Sprogfag i forandring*. (2. udg, s. 55-85). København: Samfundslitteratur.
- Hammershøj, L. G. (2013). *Dannelsen i uddannelse.* København: Danske Undervisningsorganisationers Samråd.
- Hastrup, K., Rubow, C. & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse - kort fortalt.* (1. udg.). København: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udg., s. 217-239). København: Hans Reitzels Forlag
- Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse* (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kornholt, B. (2013). Globalisering og verdensborgerskab. I: Bogisch, B. & Kornholt, B. *KLM på tværs: sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver* (1. udg., s. 19-41). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kvale, K. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning* (1. udg.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Lindhardt, E. (2013). National identitet og kultursyn. I: Bogisch, B. & Kornholt, B. *KLM på tværs: sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver*. (1. udg., s. 163-180). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lundgren, U. (2002). *Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet.* Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen, Malmö.
- Mårtensson, B. D., Puggaard, L. & Puggaard, R. B. (2016). *Videnskabsteori for de pædagogiske uddannelser* (1. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Petersen, K. S. & Christoffersen, D. D. (2017). *God stil i professionsopgaver: En grundbog* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.

- Rask, Å. (1999). Mellem fordomsfuldhed og nysgerrighed: Om det danske tysklandsbillede. I: Risager, K. & Aktor, L. *Kulturforståelse i folkeskolens sprogundervisning* (1. udg., s. 23-29). Albertslund: Malling Beck.
- Risager, K. (1999). Kultur og samfund i sprogundervisningen - På vej mod en ny didaktik. I: Risager, K. & Aktor, L. *Kulturforståelse i folkeskolens sprogundervisning* (1. udg., s. 7-15). Albertslund: Malling Beck.
- Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken*. København: Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udg., s. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag

Tidsskrifter

- Byram, M. (2000). Evaluering af interkulturel kompetence. *Sprogforum: Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik* (18), s. 8-13
- Risager, K. (2000). Lærerens interkulturelle kompetence. *Sprogforum: Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik* (18), s. 14-20
- Risager, K. (2012). Verdensborgeren i sprog- og kulturpædagogikken. *Sprogforum: Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik* (55), s. 14-20
- Risager, K. (2014). Kulturforståelse. *Sproglæreren* (4), s. 4-6
- Schneider, J. (2014). En verden af kompetencer: udvikling af elevers interkulturelle
- kompetencer i fremmedsprogsundervisningen. *Sproglæreren* (4), s. 8-9
- Svarstad, L. K. (2015). Cultural studies og kritisk diskursanalyse i 8. klasse. *Sprogforum: Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik* (60), s. 28-36

Links

- EVA (2003). *Den internationale dimension i folkeskolen*. Lokaliseret 11.04.2017 på: https://www.eva.dk/eva/projekter/2002/evalueringen-af-den-internationale-dimension-i-folkeskolen/projektprodukter/den-internationale-dimension-i-folkeskolen/download

- *Fagformål for faget tysk*. (2016). Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. Lokaliseret 29.04.2017: http://www.emu.dk/sites/default/files/Tysk%20-%20januar%202016.pdf

- Retsinformation (2015). Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Lokaliseret d. 06.04.2017 på: https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=176327

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Bilag

Bilag 1: Interviewguide (lærerinterview)

De *kursiverede* spørgsmål er tænkt som eventuelle opfølgende/forklarende spørgsmål. Da interviewet var semistruktureret, fremgår alle spørgsmål ikke af interviewguiden.

Tema	**Interviewspørgsmål**
Lærerens forståelse af tyskfaget og dets formål.	Hvad er for dig det vigtigste, at eleverne lærer i tysk? *Færdigheder?*
Lærerens forståelse af begrebet interkulturel kompetence	Hvad forstår du ved begrebet interkulturel kompetence? *Hvad skal man kunne for at være interkulturel kompetent?* *Hvad ser du som "kultur"?* *Hvorfor er det vigtigt, at eleverne tilegner sig interkulturelle kompetencer?*
Lærerens implementering af interkulturel kompetence i tyskundervisningen	Arbejder du med elevernes interkulturelle kompetencer i din undervisning? Hvordan? Kan du nævne en konkret time eller et konkret forløb, hvor du havde interkulturelle kompetencer i fokus? *Evt. kultur i fokus* Hvordan mener du, at man kan gøre eleverne interkulturelt kompetente?
Lærerens evaluering af interkulturel kompetence	Hvordan kan man afgøre, om eleverne har tilegnet interkulturelle kompetencer? *Hvordan evaluerer man interkulturelle kompetencer?*

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Bilag 2: Interviewguide (elevinterview)

Tema	**Interviewspørgsmål**
Elevernes forståelse af og oplevelse af tyskfaget og dets formål.	Hvordan ville du beskrive en typisk tysktime? Hvad synes du er det vigtigste at lære i tyskundervisningen?
Elevernes forståelse af begrebet kultur.	Hvad tænker du, når jeg siger kultur? *Hvad er kultur?* Hvilken kultur ville du sige, du var del af? Hvad ville du sige, der var typisk tysk kultur? Hvordan er den tyske kultur i forhold til den danske? *Hvad er typisk dansk kultur?*
Elevens oplevelse af tyskundervisning med fokus på kultur.	Kan du komme i tanke om en konkret time, hvor I havde om kultur? *Arbejdede med noget kulturelt?* *Hvad arbejdede I med?* Hvor ofte ville du sige, I arbejder med kultur i tysk? *Hvad laver I, når I har om kultur?* Synes du, det er spændende at arbejde med kultur? Hvorfor/hvorfor ikke? *Kunne du godt tænke dig at arbejde mere/mindre med kultur?*
Elevens forståelse af årsagen til at arbejde med kultur i tyskundervisningen.	Hvorfor tror du, at man skal arbejde med kultur i tyskundervisningen? *Hvorfor er det vigtigt?* *Hvorfor skal man vide noget om kultur?*

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Bilag 3: Eksempel på observationer

Grundet begrænsninger i omfanget af bilag er kun ét eksempel vedlagt.

Dato 13/3 **7. kl. (L1) - To lektioner**	**Observationsskema**
Indhold/materiale	Samtale i plenum om kultur. "Wir wohnen hier" (Tekst i grundbog: Der Sprung) Tekst læses op (indtalt). Elever følger med i teksten. Eleverne læser tekst op; først for hinanden i par, dernæst for klassen. Læreren vælger, hvilket elever der skal læse (læseliste). Seks elever læser højt. Opgave 1: Læreren spørger til indhold i teksten på dansk. Opgave 2: "I skal på fem minutter skrive de kulturelle ting ned, I kan finde i teksten" (i par). Opgave 3: Richtig/Falsch spørgsmål til tekst. Gennemgås i plenum.
Ord/vendinger, ytringer (generaliseringer, kategoriseringer, fordomme) - "typisk", "sådan er…", "sådan gør de…" osv. Hvordan beskrives "de andre"?	Lærer: Tyskland, Schweiz og Østrig er tysktalende lande, men også Tyrkiet. "Det [Tyrkiet] er også en del af tysk kultur" Lærer: "Det er typisk dansk at sige Mon*a*te" Snakker om udtale af Restaurant (fransk udtale). Lærer: "Tyskerne er ellers ikke så vilde med sådan det franske" Lærer: "Kultur kan være rigtig mange ting. For mig er håndbold meget kultur. Både herrer og damer er dygtige. Fodbold… hmm… ikke så dygtige. Dét er kultur i England" Lærer: "Ved I, hvad man kalder en plasticpose i nogle steder i Tyskland? Türkenkoffer. Ja, det er altså ikke racistisk ment" Læreren nævner debatten om "Hvad er danskhed?". Spørger eleverne: "Er det at have et rosa pas? For det har jeg også. Men det er svensk. Er det svinekød? At kunne svare på indfødsretsprøven?" Nogle elever siger frikadeller og

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

	rugbrød. Lærer svarer: "Vi spiser jo både græsk, italiensk osv." Samtalen lukkes ret hurtigt. Læreren snakker mest. Lærer: "Hvad er typisk tysk?" Elever svarer, lærer "reagerer" på svar (bekræftende/afkræftende) E1: "Wienerschnitzel". L: "Nej, det er fra Østrig" E:2 "Fodbold": L: "Ja, de har en stor fodboldkultur" E3: "Pølse". L: "Ja, Wurtst, Currywurst" E3: "Ølfestival". L: "Ja, og lederhosen" E4: "Billigt slik". L: "Njarh"
Kulturbegrebet (hvad præsenteres som fx "tysk kultur") • dynamisk/statisk • forholde sig kritisk til/diskutere begrebet	Starten af timen. Læreren: "Hvad er kultur?". Svarer selv efter kort stilhed: "Er fodbold kultur? Er håndbold kultur?". Eleverne svarer ikke. En elev siger, han ikke ved det. Læreren: "Jeg vil påstå, at håndbold er kultur" "Rigtig mange ting er kultur" "Der er meget, der er kultur" "Kultur er rigtig mange ting, håndbold fordi vi spiller meget håndbold" "Hvad tror I, jeres forældre ville sige, kultur er? Fx i Paris?" Elever svarer: croissanter, Eiffeltårn, Mona Lisa (efter lærers opfordring), se museer, seværdigheder. I forbindelse med samtale om kultur snakkes primært om ting og mad. Elevernes forståelse af kultur italesættes/diskuteres ikke. Der snakkes om tysk historie: gæstearbejdere efter WW2. I forbindelse med opgave 2: Elev til lærer: "Er det kultur at bo i Berlin i tre år?" Lærer: "Nej". Kort efter: "Det undrer mig, at I ikke ser, at der næsten ikke er kultur i de tekster". Lærer: "Jeg sagde, at 7 mio. udlændinge er kultur. De tilfører noget til Tyskland. Tyskland er ikke kun lederhosen og øl. Tyskland påvirkes af andre" Timens afslutning (elever og lærer danser til "Tanz mit mir in Lederhosen" af Uwe Kind). Lærer: "Nu tager vi "Tanz mit Lederhosen", for nu har vi kultur i dag"

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Bilag 4: Transskribering af lærerinterview (L1)

Grundet begrænsninger i omfanget af bilag er kun et uddrage af transskriberingen vedlagt.

Interviewet fandt sted 18.04.2017

I = Interviewer Pi Hardis

L1: Interviewperson

I: Hvad der for dig er det vigtigste, at eleverne lærer i tyskundervisningen

L1: For mig er det, at eleverne skal kunne gebærde sig *auf Deutsch.* Altså at de kan klare sig, hvis de kommer til Tyskland, eller hvis man tager på ferie, eller man skal, altså i dag ringer man jo ikke og bestiller et hotelværelse, alt foregår jo på nettet, men det der med, at man kan tale med nogen på et andet sprog, fordi interkulturelt er det meget nemmere at komme i kontakt med folk, hvis man i det mindste prøver at snakke deres sprog. Og tyskere er jo tit gode til engelsk, men hvis man prøver på tysk, så bliver de ofte glade, og så kører det meget nemmere. Så for mig handler det om, at man kan, ja…

(...)

I: Jamen nu nævnte du det der med interkulturel, hvis jeg siger interkulturel kompetence, hvad forstår du så ved det?

L1: For mig betyder det, at man forstår den kultur, man kommer til, om det er til Tyskland eller til Sydafrika eller Sydamerika et eller andet sted, så er det forståelsen for de mennesker, der bor der, hvordan deres kultur virker, hvad sproget er osv.

I: Hvad ser du så som kulturen? Altså hvis de skal have en forståelse for den her kultur i andre lande, hvad er så det andet lands kultur?

L1: Det andet lands kultur, jamen det er mad, hvordan man bor, hvordan man arbejder, sproget selvfølgelig, ja, hvad mere er der? Skolesystem, altså at man har en fornemmelse af, hvordan et land fungerer. Og jeg tror nemlig, at jo mere interkulturel forståelse man har, ja man kan jo ikke sige, man bliver et bedre menneske, men man har nemmere ved at samarbejde generelt.

(...)

I: Hvorfor ville du sige, at interkulturel kompetence er vigtigt?

L1: (...) hvis vi har en interkulturel forståelse, for så ved man, at vi fejrer påske, vi har anden påskedag, der har vi ferie, det har man altså ikke i Sverige, for der har man sløjfet den, så har man

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

nationaldag, i Tyskland har man ikke anden påskedag, man har heller ikke pinsedag og sådan nogle ting, altså så kan man samarbejde på et helt andet niveau. Man har forståelse for, at hvis man er muslim, spiser man ikke grisekød, hvis man er inder, spiser man ikke kokød, eller oksekød, på den måde, og så kommer man ikke til at træde nogle over tæerne. At man opfører sig ordentligt, og at man klæder sig på, som det forventes, at man ikke går nedringet i skolebar i det jødiske kvarter eller i en synagoge, at man tager, ja, sådan nogle forskellige. Forståelser mennesker i mellem…

(...)

I: Hvad skal man kunne for at være interkulturel kompetent og have denne her kulturelle forståelse?

L1: Jeg vil så sige, at forståelse er vel egentlig et rigtig ord, fordi det er det på alle punkter, vi kører i venstre side af vejen eller højre side af vejen, men man skal bare vide det, man skal have en forståelse for, hvordan samfundet virker, altså forståelse… er vel et mega stort ord i den… jeg synes, det ville være svært at sige nogen andre ting.

(...)

I: Kan du komme i tanke om en time, hvor I arbejdede med udviklingen af interkulturelle kompetencer?

L1: Jamen altså vi har haft, det bliver jo også typisk der, hvor de arbejder i grupper, hvor vi har haft om de forskellige lande, det er jo klart, det er interkulturelle kompetencer, eller ligesom i 8. klasse, hvor de har haft, at de skulle snakke noget om Schweiz, og der var nogle, der valgte at arbejde med schweizisk chokolade og skisport og sådan, det er vel interkulturelt, og også fordi specielt med skisport og med chokolade, det er vel noget, at hvis man ikke kan lide det, så ved man da hvad Toblerune-chokolade er, eller hvad skisportsstederne hedder, eller kender eller har hørt om i det mindste. Ja, det er, hvad jeg kan komme i tanke om.

I: Så i forhold til at gøre eleverne interkulturelt kompetente, hvad mener du så er det vigtigste at arbejde med?

L1: Det er svært at sige, at nu skal vi have interkulturel læring her og der, men det skal vi ikke i det her område, fordi når vi så har nogle tekster, som handler om at være ung, at digt som handler om,

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

at jeg har alt det, jeg vil, men mine forældre ser mig ikke, det er jo også en eller anden form for interkulturel læring, og i andre lande er der også nogen, der har det ligesom unge mennesker i Danmark, at man føler sig alene eller har angst (...)

(...)

I: Nu lagde jeg mærke til i 9. klasse, der hang nogle plakater, hvor der stod Oktoberfest og et eller andet med "det at være dansk", har I kørt sådan noget sammenligning med dansk og tysk kultur, eller?

L1: Nej, egentlig ikke, det er et tilfælde, at de har haft noget om danskhed, og så har vi haft lidt om tysk og sådan, men det er jo sjovt, for så kan man netop snakke om de der ting, og som jeg har gjort i nogle af de andre klasser, hvad er det at være dansk, hvad er tysk kultur, det gjorde jeg så ikke med dem her. Men som jeg har sagt til de andre klasser, håndbold er jo typisk, det er vel dansk kultur om noget, og det er måske lidt spøjst, for mange mennesker tænker måske, at kultur så skal vi på Nationalmuseet og se et eller andet kedeligt, men det er jo ikke kultur, kultur er flæskesteg, for nogen, for andre er det frikadeller eller æbleskiver, så det er et eller andet fluffy noget, som man ikke kan sige, det er dét her, synes jeg.

Bilag 5: Transskribering af lærerinterview (L2)

Grundet begrænsninger i omfanget af bilag er kun et uddrage af transskriberingen vedlagt.

Interviewet fandt sted 04.04.2017

I = Interviewer Pi Hardis

L2: Interviewperson

I: Hvordan forstår du begrebet interkulturel kompetence?

L2: Jeg tænker, det handler til dels, det handler om selve kulturforståelsen, men også om at de selv er åbne over for de kan tilbyde af kultur, for de kommer med én kultur, og er åbne over for hvad den tyske kultur eller lige meget hvad det er for en kultur, om det er fra Østrig eller fra Schweiz eller hvad de nu finder på, at de, vi åbner deres vindue i forhold til, hvad andre kulturer kan og kan tilbyde, så at de har et vurderingsgrundlag, når de møder nye ting

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

(...)

I: Så sagde du, at det handler om sådan noget med kulturforståelse, hvis du nu skulle sætte et par ord på at forstå kultur, hvad er kultur så?
B: Kultur er rigtig, rigtig mange ting, og jeg tænker, at lige meget hvad vi faktisk beskæftiger os med, så er der en eller anden form for kultur i, og især når man underviser i fremmedsprog, om det så er grammatisk undervisning, eller man underviser i, hvordan man konstruerer sætninger, eller lytter eller læser om et eller andet, så vil der altid være en overlevering af en anden kultur. Det kunne være sådan noget som, noget som jeg synes er rigtig vigtigt at give mine elever med i forhold til tysk kultur, det er så den traditionelle tyske kultur, men også, at de er på en eller anden måde lidt længere fremme end os i forhold til sådan noget som multikultur og etnicitet, og hvor stor bredde der er for et "normalbegreb". Og det vil jeg rigtig gerne give videre, og det ønsker jeg, mine elever skal kunne indeholde.

I: Så traditionel tysk kultur, hvad ville det fx være?
B: Til jul i de mindre klasser der underviser vi i sådan et juleforløb og sådan noget, og det er traditionelt for mig, i forhold til oktoberfester og denne her traditionelle måde, altså i bund og grund omhandler det også, hvordan man tiltaler hinanden, hvordan man siger "De" til personer, der er ældre og fremmed, det er jo simpelthen så markant anderledes en grundkultur, som vi ikke har herhjemme, det kunne være noget med skole, hele forståelsen for, hvordan man er sammen, er mere respektfuldt i Tyskland end heroppe, heroppe er vi meget menneskelige og omsorgsprægede, og det er man ikke helt på samme måde der, der er sådan nogle andre omgangsformer

I: Hvordan ville du sige, du arbejder med elevernes interkulturelle kompetencer? Hvordan gør du i undervisningen for at arbejde med de her kompetencer?
L2: Meget af det er ikke, hvor der ikke er fokus på kultur, at nu overleverer jeg noget kultur, meget af det kommer sådan lidt skjult, men når vi decideret arbejder med et kulturbegreb eller kulturområde, så kan det være via tekster, via film, det kan være via musik eller sådan noget, hvor der vil være nogle elementer. Det kunne være sådan noget som, fx i 8. hvor vi arbejder med de der sociale medier. (...) Og i de ældre klasser måske også, hvorfor de er kommet derhen, hvor de er, for om noget har det jo været en turbulent periode set historisk at være teenager eller være ung, og det synes jeg måske er rigtig vigtig at medgive eller videregive til mine elever, hvor privilegerede de er

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

i forhold til nogle, som måske ikke er helt privilegerede eller har været gennem en mere turbulent tid.

(...)

I: Kan du komme i tanke om en time, hvor de havde fokus på det her med de interkulturelle kompetencer?
L2: Vi har arbejdet med Landeskunde og arbejdet med Tyskland ud fra, nu kan jeg ikke huske, hvad det hedder, fra et materiale, hvor vi havde et landkort, der var sådan noget med nogle forskellige ting, fx var der Claudia Schiffer, Rittersport, Adidas, Puma og sådan noget, alle mulige forskellige ting på det her kort, der var den bestøvlede kat og sådan noget, og så ud fra det skulle de så finde ud af, hvad er der på det her kort, og hvordan hænger det sammen og så blev der stillet spørgsmål til, hvad kender vi fx, kender du noget i forhold til den bestøvlede kat, hvorfor er den på kortet, det er qua brødrene Grimm, hvad har *du*, som ligner brødrene Grimm, så har vi jo H. C. Andersen.

I: Okay, sådan og sammenligne dansk og tysk?
L2: Ja, så de har noget at hænge det op på.

I: Har du nogle sidste bemærkninger i forhold til kultur og tyskundervisningen?
L2: Ikke umiddelbart… Jeg tænker bare, at det er rigtig rigtig vigtigt at huske på ikke at adskille det fuldstændig ad og sige, nu snakker vi, nu har vi ét emne, og det har ikke noget med kultur at gøre og så have tilgangen til kultur som noget særskilt, lidt ligesom når man arbejder med grammatik, i stedet for at tage det ud af konteksten, så arbejder med det med tingene, mens man gør det, for det hele det hænger jo sammen, og deres grammatiske forståelse, eller forståelsen af en tekst eller deres mulighed for at læse hænger jo også sammen med en kulturel undervisning, og deres muligheder for at begå sig og have en forståelse.

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

Bilag 6: Transskribering af elevinterviews

Grundet begrænsninger i omfanget af bilag er kun et uddrage af transskriberingen vedlagt.

Interviewene af eleverne P1 og D1 fandt sted 18.04.2017.

Interviewet med P2 fandt sted 11.05.2017.

I = Interviewer Pi Hardis

Interview med P1

I: Hvad er det vigtigste at lære i tysk?

P1: Snakke det, så man kan tage til Tyskland og kommunikere, føre en samtale fx.

(…)

I: Hvad tænker du, når du hører ordet kultur?

P1: Så ville jeg tænke sådan noget et lands kultur eller sådan noget, sådan god dansk mad fx, eller selve samfundet og sådan noget. Fællesskab og de danske værdier, vi har jo i Danmark haft en stor glæde for sport, det er jo nok en af de danske fællesværdier, vi har som land.

I: Hvilken kultur ville du sige, du er del af?

P1: Jeg ville helt klart sige, at jeg stadig er del af, hvad nogle ville kalde den gode gamle danske kultur, men også på nogle punkter den ungdomskultur, som udvikler sig meget lige nu pga. de sociale medier og alt det der.

(…)

I: Hvad er tysk kultur?

P1: Deres specielle sprog, og så er tyskere især glade for fodbold med deres liga dernede, og så har de jo Anden Verdenskrig og de ting, det er jo også en stor del af det som land, det er også en stor del af deres kultur.

(...)

I: Kan du komme i tanke om en time, hvor I arbejde med kultur?

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

P1: Vi har lige haft om tysktalende lande, hvor det var meget kultur og ting der var sket i Tyskland og Schweiz og deromkring og det er nok sådan de timer, hvor vi har været helt tæt inde på det. Så har det været, hvis vi har, vi har haft om "som ung i Tyskland", om man er til punk eller skater, sådan ungdomskultur, men mest sådan b*asisting om landene, hvor stort er det, hvad er det kendt for* [ifølge P1 er Tyskland kendt for seværdigheder, fx Tv-tårnet, Berlinermuren og Anden Verdenskrig].

I: Hvor ofte ville du sige, I arbejder med kultur i tysk?
P1: Det fylder ikke så meget, jeg tænker, det er et emne, man skal igennem i løbet af folkeskolen. Vi har nok haft et forløb om det, måske sådan to forskellige ting om kultur på et år.

Interview med D1

I: Hvad er tysk kultur?
D1: Det er et godt spørgsmål, de minder lidt om Danmark, de har bare mulighed for at gøre større forskel internationalt, fordi de er meget større. Og så… Tyskerne drikker meget øl.

(...)

I: Kan du komme i tanke om en time, hvor I arbejdede med kultur?
D1: Vi skulle lave noget, hvor vi fremlagde om forskellige ting i Tyskland, forskellige grupper fremlagde forskellige ting, først lavede vi en brainstorm med overemner om Tyskland, Berlin fx, ting som man tænkte på, når man sagde Tyskland, fodbold, forskellige byer, og så fik man et emne hver og fremlagde det.

I: Hvor ofte ville du sige, I arbejder med kultur?
D1: Ikke særligt tit, altså jeg tror kun, i al den tid vi har haft tysk [i to år], så tror jeg kun, vi har arbejdet med det et par gange.

(...)

Lærerprofession.dk – et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

I: Hvad ville det gøre for dig, at du lærte noget om tysk kultur fx?
D1: Hvis jeg skulle omgås i Tyskland, så er det rigtig godt at vide, hvad der er dumt at gøre, som måske ikke ville være herhjemme hos os i Danmark, så det er godt til, hvis man skal derned, ellers ved jeg ikke, hvad det skulle være godt for.

Interview med P2

I: Hvad for en kultur ville du sige, du var del af?
P: Altså helt sikkert den danske ungdomskultur, nok også den ja bare middelklassen, dansk ungdomskultur.

I: Hvad ville du sige, der er typisk tysk kultur?
P: Typisk tysk kultur, årh jamen det er jo den der vi snakkede om, som multikulti-kulturen, hvor de har super mange input fra forskellige personer og forskellige, ja, nationaliteter der kommer forskellige steder fra, så jeg tror ikke rigtig, at tyskere har en specifik kultur, men meget det der delt op på små ting, men ellers tænker jeg at tysk kultur er meget lig dansk, måske tænker man lidt mere på øl.

I: Hvordan ville du sige, den danske og tyske kultur er i forhold til hinanden? Hvis du skulle sammenligne dem.
P2: (...) [i modsætning til danskere] tror jeg, at tyskere er mere lukket inde, de kan godt lide det de interne affærer og sådan, og oversætter alt, deres engelskevner har jeg hørt er ikke lige så gode som danskere måske, det var lidt generaliserende, ikke også, men...

(...)

I: Hvor ofte ville du sige, at I havde om kultur i tysk?
P2: Det er sådan lidt indirekte, men jeg tror det er sådan 50/50, at nu har vi om grammatik og sprog, og nu har vi om noget, der relaterer sig til Tysklands kultur.

I: Så sagde du, det var sådan lidt indirekte, hvad mente du med det?

Lærerprofession.dk - et site for lærerpraksis og professionsudvikling 2017

P2: Jamen hvis der nu skal stå en overskrift på tavlen, så står der ikke bare kultur, så står der måske historie eller sport, musik, og det er jo kultur, men det står ikke direkte kultur kultur.

I: Sidst jeg var på besøg havde I set filmen Amok og arbejdet lidt med skoleskyderiet og sådan noget, ville du sige, det er kulturundervisning?
P2: Det vil jeg faktisk. Altså vi tog det også sådan i kontekst, med altså i Danmark har vi ikke lige så meget, i Tyskland er der lidt mere, det har også noget at gøre med, hvordan menneskene ligesom har det sammen, ja hvordan personerne er i et land, det er jo også en del af kulturen. Altså der var nok skruet lidt ned for kulturen, det var mest fokuseret på film.

I: Jeg var også på besøg i 8. klasse, og der havde de om sociale medier. Har I haft om det?
P2: Altså vi har nok mere fokuseret på ungdomskultur og alkohol, vi skulle blandt andet lave vores egne plakater, og vi sammenlignede med tyske unge, og hvordan vores forældre var og sådan noget.

I: Sammenlignede I også med hinanden?
P2: Ja, sådan i klassen.