

Potentialer for interkulturel dannelse i elevers praksisser i folkeskolens tyskun- dervisning. Et studie af spændingsfeltet mellem tyskfagets teoretiske, retoriske og kulturelle praksis.

Maria Pia Pettersson

Ph.d.-afhandling - Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Ellen Krogh, hovedvejleder

Karen Sonne Jacobsen og Thomas Illum Hansen, vejledere

Forord

Jeg skylder en stor tak til de lærere, der har åbnet deres døre og brugt deres tid, for at mit projekt kunne blive til. Tak for samarbejdet. En tak til skolelederne, der så nødvendigheden af dette samarbejde. En tak til eleverne og deres forældre, som viste sig åbne og interesserede i mit projekt.

En hel særlig tak til Ellen Krogh, min hovedvejleder, for uvurderlig støtte, opmuntring og konstruktiv kritik igennem den lange og vanskelige proces, det har været at skrive denne afhandling. Ligeledes en stor tak til Karen Sonne Jakobsen for gode samtaler og feedback.

Min store interesse i interkulturel dannelse blev grundlagt på Odense Seminarium, hvor Christiane Hach først havde været min lærer og senere min højt værdsatte kollega og ven.

Jeg har mødt inspiration og støtte på Institut for Kulturvidenskaber, ikke mindst fra forskningsgruppen 'fag og didaktik'. En stor tak til gruppen, men især til Ellen Krogh, Tina Høgh og Torben Spang Christensen for gode samtaler og værdifuld inspiration. Det samme gælder mine ph.d.-kollegaer; en helt speciel tak til Anders Stig Christensen, hvis støtte jeg fortsat nyder. Tak til Jesper Lundsryd Rasmussen og Heidi Eskelund Knudsen for gode samtaler og hyggeligt samvær. En tak skylder jeg hele instituttets personale, specielt Marianne Lysholt, som har bidraget til, at jeg har følt mig hjemme på instituttet.

Uden opbakning fra University College Lillebælt ville jeg ikke kunne have gennemført studiet og forskningsprojektet. En stor tak til min medvejleder Thomas Illum Hansen, forskningschef og centerleder, for værdifulde kommentarer og støtte, min kollega Jesper Zimmer, uddannelsesleder Dorthe Kingo Thruelsen og uddannelseschef Anders Nørgaard.

Mine tre studieophold har haft en særlig betydning for min faglige udvikling. Tak for vejledning og ophold på tre spændende studiemiljøer til prof. dr. Karen Kleppin, Ruhr Universität in Bochum, Seminar für Sprachlehrforschung, til prof. dr. Julia Ricart Brede, Europa Universität Flensburg, Seminar für Germanistik, og til Øystein Gilje, Universitet i Oslo, Det uddanningsvitenskapelige fakultet.

En særlig tak til mine kompetente korrekturlæsere - Jens Peter Christiansen og Astrid Vindum Petersson - tak for kommentarer og konstruktive forslag, jeg kunne have ønsket mig at have haft mere tid til at drøfte mit arbejde med jer, indholdsmæssigt og formmæssigt. Uden jeres hjælp ville min tekst have været vanskelig at forstå.

Afhandlingen er tilegnet min Far og min mand, uden dem ville jeg aldrig være begyndt, og jeg ville aldrig have afsluttet dette projekt.

Indholdsfortegnelse

Figurer og Tabeller.....	1
Transskriptions konventioner.....	3
Oversigt over bilag.....	4
Resumé.....	1
Summary.....	4
1. INDLEDNING.....	7
1.1. Baggrund for undersøgelsen.....	7
1.2. Forskningsspørgsmålet.....	12
1.3. Tidligere forskning.....	17
2. AFHANDLINGENS TEORETISKE PARADIGMER.....	27
2.1. Afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted: pragmatisk ontologi og socialkonstruktivistisk epistemologi.....	28
2.1.1. Kort ekskurs: Ontologisk pragmatisme i Deweys version er forskellig fra pragmatisk ontologi ...	28
2.1.3. Ontologisk pragmatisme: erfaring og handling.....	29
2.1.4. Sand viden? Epistemologisk konstruktivisme og ontologisk pragmatisme.....	31
2.1.5. Sproget.....	31
2.2. Det teoretiske felt: 'praksis' begrebet i denne afhandling.....	32
2.2.1. Praksisbegrebet hos Reckwitz.....	33
2.3. Opsamling:.....	35
3. DEN METODOLOGISKE RAMME.....	36
3.1. Kvalitative metoder.....	36
3.2. Forskningsstrategi: multiple cases eller cases i cases.....	37
3.3. Sonderingsarbejde og adgang til feltet.....	38
3.4. Empiri indsamlingsmetoder.....	39
3.4.1. Observation.....	41
3.4.2. Interview.....	42
3.4.3. Elevprodukter.....	44
3.5. Dataorganisering, -analyse samt transskription.....	44
3.6. Metoder til dataanalyse.....	49
3.6.1. Neksusanalysen og den medierede diskursanalyse.....	49
3.6.2. Centrale analysebegreber og principper i MDA og neksusanalyse.....	51
3.6.3. Den kritiske diskursanalyse.....	59

3.6.4. Den multimodale interaktionsanalyse	61
3.7. Undersøgelsens kvalitet:	63
4. TYSKFAGETS TEORETISKE PRAKSIS	65
4.1. Begrebet interkulturel kompetence (fremover IK). En indledning.....	66
4.1.1. Dannelse vs. kompetence - en begrebsafklaring.....	70
4.1.2. Dannelse i den pædagogisk-didaktiske diskurs	71
4.1.3. Dannelse i globaliseringens tegn	72
4.1.4. Kompetencebegrebet i den pædagogiske diskurs	75
4.1.5. Kulturbegreber imellem det moderne og det postmoderne	79
4.1.6. Det moderne.....	80
4.1.7 Det postmoderne: Paradigmeskift – the Cultural Turn og det komplekse kulturbegreb.....	82
4.1.8 Kulturens rolle(r).....	86
4.2. Fremmedsprogsdidaktikkens todelte genstand	90
4.2.1. Fra interaktionssociolingvistikken/pragmatikkens, semiotikkens og dialogismens vinkel	92
4.2.2. Semiotik. Peirces 'Thirdness' og 'interpretant'	93
4.2.3. Barthes 'The Third Meaning'	94
4.2.4. Socialsemiotikken – mode og modalitet	95
4.2.5. Dialogisme	96
4.2.6. Opsamling.....	97
4.3. Historisk fremstilling af fremmedsprogsdidaktiske ansatser	97
4.3.1. Landeskunde – kultur approaches i tysk-som-fremmedsprogsdidaktikken.....	98
4.3.2. Den kognitive Landeskunde Det moderne	99
4.3.3. Mellem det moderne og det senmoderne: Den kommunikativ pragmatiske Landeskunde	100
4.3.4. Mellem moderne og senmoderne: Interkulturelles Lernen, en hermeneutisk emancipatorisk ansats	103
4.3.5. Den interkulturelle kommunikative kompetencemodel	107
4.3.6. Postmoderne perspektiver	109
4.3.6.1. Michael Byrams koncept for intercultural citizenship.....	110
4.3.6.2. Claire Kramsch's symbolic competence som del af den interkulturelle kompetence	112
4.3.6.3. Fred Dervins liquid 'realistic' approach	113
4.4. Opsamling.....	114
5. TYSKFAGETS RETORISKE PRAKSIS	116
5.1. Det uddannelsespolitiske niveau - styredokumenter for faget tysk	116

5.1.1. Folkeskolens formål.....	118
5.1.2. Formålet for tysk	120
5.1.3. Fælles Mål 2009 (fremover FM09)	124
5.1.4. Fælles Mål 2014 (fremover FM14)	127
5.1.5. Opsamling.....	136
5.2. Analysebegreber.....	136
5.2.1. Autenticitet - et fremmedsprogsdidaktisk begreb	137
5.2.2. Læremiddeldidaktik – en del af kulturdidaktikken.....	141
5.2.3. Operationaliseringer af de didaktiske kategorier mål, indhold, aktivitet og udtryk	144
5.3. Mediepakken Kebab Connection.....	147
5.3.1. Spillefilmen Kebab Connection, Deutschland (2005)	148
5.3.2. En eksemplarisk multimodal interaktionsanalyse af filmscenen: Liebeskummer.....	153
5.3.3. Transskription som analyse	154
5.3.4. Interkulturel analyse af filmens indhold.....	163
5.3.5 Opsamling på filmens indholds potentiale for interkulturel læring.....	167
5.3.6. Analyse af de didaktiske læremidler i mediepakken.....	168
5.3.4. Diskussion af de didaktiske materialers interkulturelle potentiale.....	178
5.3.5. Opsamling.....	186
5.4. Skolecases.....	188
5.4.1. Skolecase 1	191
5.4.1.2. Skolens rammer	191
5.4.1.3. Lærerne	192
5.4.1.4. Klassernes fysiske rammer	192
5.4.1.5. Klassernes elevsammensætning.....	193
5.4.1.6. 9.a. ifølge Trine	194
5.4.1.7. Tanker og intentioner bag Trines didaktiske design.....	195
5.4.1.8. Det observerede didaktiske design i 9.a.....	197
5.4.2. Skolecase 2	203
5.4.2.1. 9. b ifølge Marie.....	203
5.4.2.2. Tanker og intentioner bag Maries didaktiske design	204
5.4.2.3. Det observerede didaktiske design i 9.b.	207
5.4.3. Skolecase 3 – en grundtvig-koldsk friskole.....	211
5.4.3.1. Skolens rammer.....	211

5.4.3.2. Klassens fysiske rammer.....	211
5.4.3.3. Klassens elevsammensætning.....	212
5.4.3.4. Klassen ifølge Eva	212
5.4.3.5. Tanker og intentioner bag Maries didaktiske design	212
5.4.3.6. Det observerede didaktiske design i 9.....	215
5.4.4. Kulturdidaktik som rammesætning af interkulturel dannelses processer i de observerede praksisser	220
5. DEN KULTURELLE PRAKSIS.....	232
6.1. Elevers praksisser: åbenlyse diskurser og internaliseret praksis.....	233
6.1.2. Casen Burak	235
6.1.3. Casen Emin	242
6.1.4. Casen Gizem	252
6.1.5. Casen Sagal	260
6.1.6. Casen Jo, Male, Sisse og Maj	268
6.2. Opsamling og konklusion på den kulturelle praksis	276
6. KONKLUSION	280
6.1. Anbefalinger	286
Referenceliste.....	1

Figurer og Tabeller

Fig. 1, p. 13: Fagdidaktisk analysemodel af skolefag fra "Undersøgelse af fag i et fagdidaktisk perspektiv" af Krogh, E. 2011, I *Cursiv* 7, p. 42. Tilpasset med Ellen Kroghs tilladelse til en fremmedsproglig sammenhæng.

Fig. 2, p. 30: Fem Dewey-begreber til analyse af Facilitated Work Based Learning fra "Fem-Dewey Begreber til analyse af Facilitated Work Based Learning, Working Paper", af Thomassen, A. O., 2009, p. 5, lokaliseret på https://www.researchgate.net/publication/242578072_Fem_Dewey-begreber_til_analyse_af_Facilitated_Work_Based_Learning. Genoptrykt med Anja O. Thomassens tilladelse.

Fig. 3, p. 40: Design for indsamling af empiri

Fig. 4, p. 41: Oversigt over datakilder

Fig. 5, p. 46: Dataorganisering i NVivo

Fig. 6, p. 47: Konventioner fulgt i transskriberingen

Fig. 7, p. 58: Neksusanalysens centrale elementer, fra *Nexus Analysis: discourse and the emerging internet*, af R. Scollon & S. Scollon, 2004, p. 171, London: Routledge. Genoptrykt.

Fig. 8, p. 60: Kritisk diskursanalytisk model tilpasset fra "Critical discourse analysis" af Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2002), London: SAGE Ltd.

Fig. 9, p. 62: Tegntrekantmodellen. Genoptrykt fra *Semiotik og læremidler* (p. 142) af T. I. Hansen (2012a). Aarhus: Klim. Copyright Klim. Genoptrykt med forfatterens tilladelse

Fig. 10, p. 67: Interkulturalitet: Forsknings- og praksisfelter. Genoptrykt med forfatterens tilladelse fra "Interkulturelles Training: Systematisierung, Analyse und Konzeption einer Weiterbildung" af C. Ang-Stein (2014), p.22, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Fig. 11, p.86: Kulturforståelser, min tabel

Fig. 12, p. 87: Kulturens rolle som kohærens eller kohæSIONSSkabende. Genoptrykt fra „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts“ af Rathje, S. (2006), p. 16, I *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.

Fig. 13, p. 89: Interkulturalitets-forståelsen indenfor kohærens- og kohæSIONSSkabende kollektiver. Genoptrykt fra „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts“ af S. Rathje, 2006, p. 18, I *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.

Fig. 14, p. 94: Pierces Tegnbeleg. Genoptrykt fra *Semiotik og pragmatisme*. Pierce, Dinesen & Stjernfelt (1994), København: Gyldendal. Genoptrykt.

Fig. 15, p. 101: Kommunikativ kompetence model. Genoptrykt fra "*Kommunikativ kompetence - hvor står vi?*" af Lund K., 1996, I *Sprogforum* 4.

Fig.16, p. 106: Interkulturel kommunikations model fra "*Grundbog i kulturforståelse*" af I. Jensen, I. 2004, p. 98. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. Genoptrykt med forfatterens og forlagets tilladelse.

Fig. 17, p. 108: Cultural and language awareness teaching model. Genoptrykt fra "*Cultural awareness' as vocabulary learning*" (p. 51) af Byram M., September 1997, p. 51, I *Language Learning Journal*.

Fig. 18, p.108: Intercultural communicative competence model. Genoptrykt fra "*Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*" af Byram M., 1997, p. 73 Clevedon: Multilingual Matters.

Fig. 19, p. 109: Factors in intercultural communication. Genoptrykt fra "*Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*" af Byram M., 1997, p. 34, Clevedon: Multilingual Matters.

Fig. 20, p. 115: Integriertes Modell transkultureller Kompetenz: Stufen und Dimensionen. Genoptrykt med forfatterens tilladelse fra "*Interkulturelle Kompetenz*" af Reimann D., 2017, p. 52, Tübingen: Narr

Fig. 21, p. 119: Folkeskolens formålsparagraf paragraf ("LBK om folkeskolen," 1993, pp. 173-176; "LBK om folkeskolen," 2006) (mine understregninger)

Fig. 22, p. 121: Tyskfagets fagformål 1993, 2009, 2014. Genoptrykt fra (Undervisningsministeriet, 1995, 2009b, 2014)

Fig. 23, p. 127: Fælles Mål 2014, Kompetencemål. Genoptrykt fra (Undervisningsministeriet, 2014, p. 1)

Fig. 24, p. 128: Fælles Mål 2014, Færdigheds- og vidensmål (efter 7. klassetrin), Kompetenceområdet kultur og samfund. Genoptrykt. (Undervisningsministeriet, 2014)

Fig. 25, p. 128: Færdigheds- og vidensmål (efter 9. klassetrin) Kompetenceområdet kultur og samfund. Genoptrykt (2014). Min understregning.

Fig. 26, p. 130: Fælles Mål 2014, Færdigheds- og vidensmål (efter 9. klassetrin) området kultur- og samfund. Genoptrykt fra (Undervisningsministeriet, 2014).

Fig. 27, p. 132: Tabel: Centrale elevhandling. Sammensat på grundlag af Fælles Mål 2014, læseplan og undervisningsvejledning

Fig. 28, p. 138: Subjekt-Objekt-situationsbundet autenticitetsmodel. Genoptrykt fra „Authentizität und Fremdsprachendidaktik“ af Blell, G. & Kupetz R. 2011, p. 103, I W. Funk & L. Krämer (Eds.), Fiktionen von Wirklichkeit. Authentizität zwischen Materialität und Konstruktion (pp. 99-115). Bielefeld: Transcript Verlag.

Fig. 29, p. 140: The growth of proficiency. Genoptrykt fra “Interaction in the Language Curriculum” af van Lier, L. 1996, p. 41, Edinburgh: Longman.

Fig. 30, p. 143: Læremiddeltrekanten. Genoptrykt med forfatterens tilladelse ”fra Fælles Mål og Midler Læremidler og læreplaner i teori og praksis” af Hansen T. I. & Skovmand, 2011, p. 60, Aarhus: Klim.

Transskriptions konventioner

STORE BOGSTAVER	for eftertryk
...	for længere pause
-	For tøven
(?)	for uforståeligt
[og skift af linje	for overlap
(...)	beskrivelser

Oversigt over bilag

Bilagene kan rekvireres ved forespørgsel

Liste over bilagene, som der refereres direkte til i afhandlingsteksten

Bilag 1: Lærerinterviewguide – semistruktureret

Bilag 2: Fokusinterview med elever efter forløbet med mediepakken 'Krabat' den 24.4.2013 i rammerne af pilotprojektet

Bilag 3: SurveyXact Mediepakker i tyskundervisningen en spørgeskemaundersøgelse

Bilag 4: Observationsark (navne og steder er anonymiseret i de vedlagte observationsark)

Bilag 5: Semistruktureret interview guide til fokusgruppeinterview (med mine huskenotaer)

Bilag 6: Elevdisposition til prøveeksamen og stil (manus)

Bilag 7 Brev til forældrene på Skole 1, i 9.a og 9.b og lærernes intra opslag

Bilag 8: Skole 1b, uddrag fra slutinterview med Marie den 14.2.2014

Bilag 9: Planlægningsark, resultat af planlægningsmødet den 1.7.2013

Bilag 10: Skole 1a, uddrag fra slutinterview med Tine den 14.2.2014

Bilag 11: Skole 1a, sekvensering af tysktimer den 28.11.2013

Bilag 12: Skole 1a, observationsark fra den 28.11.2013

Bilag 13: Skole 1a, observationsark fra den 29.11.2013

Bilag 14: Skole 1a, observationsark fra den 2.12.2013

Bilag 15: Skole 1a, observationsark fra den 5.12.2013

- Bilag 16: Skole 1a, observationsark fra den 6.12.2013
- Bilag 17: Afsnit fra transskriptioner af slutinterviewet med Marie den 14.2.2014
- Bilag 18: Skole 1b - sekvensering af en tysktime fra den 4.12.2013
- Bilag 19: Skole 1b, Observationsark fra den 27.11.2013
- Bilag 20: Skole 1b, Observationsark fra tysktimen den 4.12.2013
- Bilag 21: Skole 1b, Observationsark fra tysktimen den 11.12.2013
- Bilag 22: Skole 1b, observationsark fra tysktimen den 18.12.2013
- Bilag 23: Skole 3, Uddrag fra lærerinterview den 3.10.2013 (før observationen)
- Bilag 24: Skole 3, observationsark den 20. 11.13
- Bilag 25: Skole 3, observationsark fra den 25.11.2013
- Bilag 26: Skole 3, observationsark den 27.11.2013
- Bilag 27: skole 3 observationsark fra den 2.12.2013
- Bilag 28: Afsnit fra transskriptionen, den 2.12.2013
- Bilag 29: Skole 3, observationsark den 4.12.13
- Bilag 30: Elevprodukt, Emins, Amins og Sanis opgaveløsninger fra den 28.11.2013
- Bilag 31: Uddrag fra fokusgruppeinterviewet med Emin, Amin og Sani fra den 12.2.2014
- Bilag 32: Skole 1b, uddrag fra fokusgruppeinterviewet med Gizem, Sagal og A. den 12.02.2014
- Bilag 33: Skole 1 (a og b) Værdigrundlaget
- Bilag 34: Skole 1b, uddrag fra Gizems mundtlige prøveeksamen Transskription 53:14-53:44
- Bilag 35: Skole 1b, Sagals disposition og stil
- Bilag 36: Skole 1b, uddrag fra Sagals mundtlige prøveeksamen Transskription 38:19 – 44:05
- Bilag 37: Skole 3, uddrag fra fokusgruppeinterview med Jo, Male, Sisse og Maj den 13.01.2014

Koderingslister

Resumé

Den foreliggende afhandling placerer sig i det kulturpædagogiske og fremmedsprogsdidaktiske felt. Med afhandlingens titel "Potentialer for interkulturel dannelse i elevers praksisser i folkeskolens tyskundervisning. Et studie af spændingsfeltet mellem tyskfagets teoretiske, retoriske og kulturelle praksis" markeres det, at den interkulturelle dannelse og elevers praksisser står i fokus i undersøgelsen. Imidlertid forstås elevers praksisser som mærkbart påvirket af to andre praksisser, nemlig en teoretisk, som handler om den basisvidenskabelige viden, som tilføjes faget, og en retorisk praksis, som rummer forskellige aktørers diskurser om faget, herunder uddannelsespolitiske aktører, lærer- og lærebogsforfattere, interesseorganisationer m.m. Alle tre praksisser konstituerer undervisningsfaget tysk.

Undersøgelsen tager sit udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål og underspørgsmål:

Hvordan udspiller elevers praksis sig i folkeskolens tyskundervisning set i forhold til udvikling af interkulturel dannelse?

Hvordan formes denne praksis af elevernes interaktion med medierende ressourcer?

Hvordan relateres undervisningens kulturelle praksis til tyskfagets retoriske og teoretiske praksis?

I afhandlingens indledende kapitel begrundes forskningsinteressen ved at anføre tre argumenter. De første to hænger tæt sammen: det ene er, at nationale og internationale uddannelsespolitiske initiativer til fremme for interkulturel dannelse finder genklang i læreplaner for folkeskolens fremmedsprogsfag, alt imens elevers praksisser på grundskoleområdet, i særdeleshed inden for fremmedsprogsundervisningen, er underbelyst. Et tredje argument er forskerens baggrund, erfaringer og interesse i folkeskolens tyskundervisning.

Forståelsen af praksisbegrebet, som afhandlingen abonnerer på, bliver udfoldet i en diskussion mellem Deweys ontologiske pragmatisme og Andreas Reckwitz 'praksisteori som kulturteori' i kapitel 2. Ved at placere *det sociale* i *praksis* tages ifølge Reckwitz aktørernes for-erfaringsviden i betragtning som den viden, der danner grundlag for sammenhængen mellem handling og respons i kommunikationsprocesser. Denne praksisforståelse inddrager med afsæt i Bakhtin betragtninger

om sproget som nødvendigvis dialogisk og en afgørende faktor i erkendelsesprocesser. I denne undersøgelses sammenhæng forstås sprog herudover som handling, repræsentation og medierende redskab; dermed betegnes med *sprog* ikke alene verbalsproget, men alle tegnsystemer, som inddrages i kommunikationen.

I kapitlet 3 fremlægges og argumenteres der for, at forskningsspørgsmålet lægger op til en etnografisk og diskursanalytisk tilgang, mens casemetoden er valgt som den overordnede forskningsstrategi. Kerneempirien blev genereret ved observationer i tre 9. klasser i folkeskolen igennem et helt undervisningsforløb, dvs. ca. en måned i hver. Undervisningen blev gennemført med udgangspunkt i den samme mediepakke, dvs. et sammensat læremiddel bestående af en spillefilm, en elev- og en lærerhåndbog som de primære materialer. Observationerne blev suppleret med interviews og elevprodukter. Som den analysemetodiske ramme af elevernes praksis er den medierede neksusanalyse valgt. Det stærkeste argument for dette valg er, at i denne metodik bliver etnografiske tilgange kombineret med diskursanalytiske tilgange. I flere underafsnit fremlægges metoder til empiriindsamling, datagenerering og analysemetoder; sidst i kapitlet diskuteres undersøgelsens kvalitet.

I de næste kapitler (4, 5 og 6) præsenteres analyserne foretaget inden for de tre praksisfelter, som forskningsspørgsmålet lægger op til: den teoretiske, retoriske og kulturelle praksis.

Kapitel 4 begynder med en diskussion af begreberne dannelse og kompetence, både i et historisk udviklingsperspektiv og i den nuværende didaktiske diskurs. Denne diskussion danner afsæt for forståelsen af afhandlingens centrale begreb 'interkulturel dannelse'.

I de næste afsnit belyses kultur- og sprogbegrebet, som er fremmedsprogsdidaktikkens todelte genstand. Kulturbegrebet fremstilles kronologisk og afsluttes med en drøftelse af kultur(er)s roller i forhold til interkulturel dannelse. Sprogforståelsen indkredses imellem interaktionssociolingvistik, (social)semiotik og dialogisme og danner sammen med kulturforståelser og dannelse-kompetence-diskussionen baggrunden for analyser af fremmedsprogsdidaktikker i tysk. Der udvikles på basis heraf tre prototypiske kulturdidaktikker, som den retoriske og den kulturelle praksis bliver analyseret i forhold til.

I kapitel 5 udfoldes den retoriske praksis som dannet af forskellige aktørers diskurser om interkulturalitet i tyskfaget. Det er styredokumenterne, læremidlers forfatter og lærernes diskurser, som forventes at påvirke elevernes praksis mærkbart. Efter at have analyseret styredokumenter ud fra en kritisk diskursanalytisk tilgang, læremidlet ved hjælp af et interkulturel-didaktisk og et multimodal medieret interaktions analysemodel, bliver tre skolecases opstillet, hvor læreres intentioner og observerede praksis analyseres ud fra et interkulturelt dannelsesperspektiv med udgangspunkt i kulturdidaktiske hovedkategorier. Disse analyser førte til identificering af elevers prototypiske handlinger på tværs af de tre skolecases.

I disse analyser viste sig nogle handlingsmønstre hos elever, hvis fortolkning krævede mere end observationsdata og elevprodukter. Af den grund blev disse suppleret med elevfokusinterviews, selvom interviews ikke hører til en kulturel praksis. Til fremstillingen af denne praksis blev der valgt en multicase strategi, som skulle vise elevpositioner med maksimum variation.

I konklusionen sammenfattes resultaterne af de tre praksisanalyser, og forskningsspørgsmålet besvares på dette grundlag.

Undersøgelsen kunne påvise, at kulturdimensionen i fagets retoriske praksis gradvis fremhæves, men at den fortsat er mærket af et nationalpræget kultursyn, som understreger dikotomien *os-dem*. De samme tendenser gør sig gældende både i analysen af læremidlet og dets didaktiske design og i tre observerede klassers undervisning. Derimod har filmen, som indgår i lærematerialet, store potentialer for udvikling af kritisk-kulturel bevidsthed, som både en interkulturel-didaktisk analyse og en multimodal interaktionsanalyse påviser. De fremanalyserede iagttagelser af elevpraksisser i undervisningen kunne pege på en stor spredning i elevers interaktionsmønstre med de forskellige medierende midler til rådighed. I forhold til udvikling af interkulturel dannelse dokumenterer elevinterviewerne et tydeligt beredskab hos nogle elever til at udvikle denne kompetence. I konklusionen problematiseres, at manglen på initiering af interkulturelle læreprocesser påvirker dette potentiale for udvikling i negativ retning.

Der afsluttes med perspektivering samt anbefalinger til videreudvikling af kulturdidaktikker til fremme for elevers interkulturelle dannelse i tysk som andet fremmedsprog i grundskolen.

Summary

Potentials for intercultural education in pupils' practices in the German language in the lower secondary school. A study of the tension field between the German subject's theoretical, rhetorical and cultural practice.

This study is situated in the field of cultural pedagogy and foreign language educational research. The title of the dissertation highlights the study's focus as being intercultural education and pupil practices. However, pupil practices are understood to be considerably influenced by two other practices, namely a theoretical practice that deals with the theoretical knowledge applied to the school subject area of German as a foreign language, and a rhetorical practice that encompasses discourses of different actors, including education policy actors, teachers and textbooks, interest groups, etc. All three practices embody the discipline of German language teaching.

In the introductory chapter of the dissertation, the research interest is explained through two main arguments: One is that national and international education policy initiatives for the promotion of intercultural education are reflected in [the national] curricula set out for the foreign language subjects in lower secondary school, as students' practices in lower secondary education in Denmark, especially within foreign language education, is underexposed. A second argument is the researcher's background, experience and interest in German as foreign language education at this level of schooling.

The understanding of the *concept of practice* on which this dissertation is based is developed in a discussion on Dewey's ontological pragmatism and Andreas Reckwitz' *practice theory* as a theory of culture. The localization of the social within the field of practice, as well as the conceptualization of body, mind, things, knowledge, discourse, structure/process and the agent differ from other concepts of culture. This conceptual understanding of practice involves a specific concept of language, which in this dissertation is based on Bakhtin's view on language as necessarily shaped of multiple voices engaging in dialogue. Language is a crucial factor in communication processes, but in this study, language is considered as tools of action, representation and mediation; thus, language is not only verbal sign, but all modes involved in meaning making processes.

Chapter 3 argues that the research question calls for an ethnographic and discourse-analytical approach, while the multiple case study is chosen as research strategy providing information on further choices. Empirical data was obtained by observations made in three form 9 classes in the Danish lower secondary school, with observations of approximately one month's duration for each class. During these periods, teaching was conducted by the use of the same teaching material, consisting mainly of a feature film, students' and teachers' books. These observations were supplemented by interviews and students' work. It is argued that the mediated nexus analysis is best suited for the analysis of empirical data, as this approach combines ethnographic methodology and discourse analysis. Hence, several subsections present methods of empirical data collection, data generation and analysis. The end of the chapter discusses the quality of the study.

In the following chapters (4, 5 and 6), analyses are presented within the three practical fields posed by the research question: theoretical, rhetorical and cultural practice.

Chapter 4 begins with a discussion of the concepts of Bildung and competence, in a historical development perspective and, subsequently, in the light of current didactic discourse. This discussion forms the basis for understanding 'intercultural political education' as the core concept of the study.

The following sections discuss the concept of culture and language within foreign language teaching. Concepts of culture are presented chronologically and discussed in relation to intercultural education. The concept of language is observed and developed between linguistics, social semiotics and dialogism. Together with cultural understanding and formation-competence, the discussion forms the background for the analysis of foreign language didactics within the field of German. Based on these observations, three prototypical culture didactics are developed and used in the analysis of rhetorical and cultural practices.

Chapter 5 unfolds the rhetorical practice, as formed by different actors within the area of education, through discourses on interculturalism, involving education policy documents, educational materials and teachers' intentions and didactic designs. Those are expected to have a considerable impact on student practices in class. For these reasons, policy documents were analyzed with the application of a critical discourse analysis approach. For the analysis of learning materials, the applied approach was inspired by Karen Risager's intercultural model, which I combined with didactic

analysis. The analyses of the observed didactics design in chapter 5 allowed for the identification of prototypical student actions across the three school cases. Analysis of these patterns of action among students, supplied with data from focus-group interviews and students' work, is presented in chapter 6. Though interviews do not belong to cultural practices, they were important for the in-depth understanding of student actions. The cases to present were chosen by the criterion of maximum variation.

The conclusion summarizes the results of the three practical analyses, based on which the research question is answered. Finally, to support the results, recommendations and perspectives are outlined for the development of foreign language teaching targeted at promoting the intercultural education of students in the subject of German in lower secondary schools in Denmark.

The conclusion summarizes the results of the analyses of the three researched practices and, on this basis, answers the research question. The study demonstrates that though the cultural dimension of the rhetorical practice is gradually being emphasized, the national concept of culture still dominates, and the us-them dichotomy is still prevalent. The same trend applies to the analysis of the learning material and its didactic design as well as the teaching of three observed classes. On the other hand, the film, constituting part of the study material, has great potential for the development of a critical cultural awareness, which is also demonstrated by an intercultural didactic analysis and a multimodal interaction analysis. The observations of student practices could point to a large spread of student interaction patterns with the various mediating resources available. In relation to the development of intercultural competence, student interviews documented that some students were prepared to develop this competence. The conclusion argues that the lack of initiation of intercultural learning processes affects this potential in a negative way. The chapter concludes with perspectives for further research and recommendations for the further development of intercultural education of students with respect to the German as well as other foreign languages.

1. INDLEDNING

Denne afhandling er motiveret af min interesse for tyskfagets praksisser i folkeskolens undervisningskontekst. Det er konkret elevernes handlen, som i mit arbejde som underviser på læreruddannelsen har været i fokus i en lang årrække. I disse år har jeg beskæftiget mig med tyskfagets sprog- og kulturdimension og har lært, at integrationen mellem sprog og kultur er et dynamisk udviklingsfelt for både teoretikere og praktikere. Mens sprog altid har udgjort fagets identitet og primære genstand, blev der først med folkeskoleloven i 1993 rettet fokus mod kulturdimensionen som det andet konstituerende element for faget ("LBK om folkeskolen," 1993, p. 42). Og siden blev fagets dobbelte sigte – udvikling af sproglig og kulturel forståelse - fremskyndet i krydsfeltet mellem samfundsmæssige og uddannelsesmæssige interesser, institutionelle rammer og betingelser, samt fagets videnskabelige basisfelter. Skønt tyskfaget – i lighed med andre fremmedsprogfag – således har undergået en betydelig udvikling - er folkeskolens fremmedsprogundervisnings praksis herhjemme paradoksalt nok forblevet udforsket. Det er mit ønske, at denne afhandling kan bidrage med empirisk dokumenteret viden herom.

Før jeg går videre med at introducere feltet, afhandlingens afsæt og forskningsinteressen, vil jeg understrege mit udgangspunkt: Jeg nærer stor respekt for alle lærerkolleger, som dagligt navigerer i komplekse pædagogiske kontekster, engagerer sig i eleverne og i faget og ikke mindst åbner deres døre for forskere, med interesse i og håb om resultater, der kan bidrage til undervisningens videreudvikling. Ligeledes har jeg stor respekt for forfattere af læremidler, som bidrager til udviklingen af fag og praksisser. Det er dog en grundpræmis i forskningssammenhænge, at man forholder sig kritisk undersøgende til sine kilder. Jeg håber, at den respekt, som jeg nærer for disse kolleger, kan ses igennem hele afhandlingen.

1.1. Baggrund for undersøgelsen

Karen Risager (2012b) beskriver vilkårene i det nye årtusind med, at sprog spreder sig på tværs af kulturer, og kulturer på tværs af sprog . Udviklingen skyldes ikke mindst den stigende migration, globalisering og teknologisering, som skaber forandrede samfundsmæssige betingelser og stiller nye krav. Udfordringerne, som samfundet generelt, og mennesket i særdeleshed, står over for, kalder på forstærkede kompetencer; de enkelte landes uddannelsessystemer står med ansvaret for at udvikle og fremme dem. Landene står dog ikke alene, da fred og vækst ikke kun er nationale

anliggender, hvorfor overnationale organisationer som OECD, den Europæiske Union og Europarådet står for tværnationale initiativer og giver impulser til medlemsstaterne, bl.a. til udvikling af uddannelsessystemer (European Commission, 2008; OECD, 2005) .

Blandt nøglekompetencerne i et livslangt læringsperspektiv som på OECD's initiativ blev udarbejdet, udpegedes den interkulturelle kompetence til fremme for dialog, forståelse og Kooperation mellem mennesker med forskellige sproglige og kulturelle baggrunde (Ananiadou & Magdolean, 2009).

Tilbage i 1997 erklærede Europarådet (J. L. M. Trim, 1997; J. L. M. Trim, 2002) sig villig til at understøtte det pædagogiske arbejde med henblik på styrkelse af unge menneskers interkulturelle kompetencer til fremme for demokratisk dannelse:

The council supports methods of learning and teaching which help young people and indeed older learners to build up the attitudes, knowledge and skills they need to become more independent in thought and action, and also more responsible and cooperative in relation to other people. In this way the work contributes to the promotion of democratic citizenship. (Council of Europe, 2001, p. xii)

Et af de områder, som det blev anset for nødvendigt at udvikle, var sproglige uddannelser. Dette anliggende førte til, at Europarådet allerede i 1971 satte en proces i gang for udvikling af en fælles ramme for sproglæring og evaluering af sproglige kundskaber på tværs af landene i Europa. Et forsøg på at udfolde processen frem til i dag ville sprænge rammerne for denne afhandling. På dette sted må jeg nøjes med at nævne nogle få initiativer, projekter og projektdokumenter med direkte relevans for afhandlingens fokus. Den mest betydningsfulde er *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog* (CEFR fremover), som udkom i 2001 som kulminationen på arbejdet, der startede i 1971. Dokumentet beskriver, sideløbende med den kommunikative kompetence, kompetencer, som svarer til de modelleringer af interkulturel kompetence, som findes hos Geneviève Zaratés og Michael Byram (Byram, 1997; Byram & Zaraté, 1997). En del følgeprojekter, som adresserer forskellige pædagogiske aktører og mål og relaterer til CEFR, er udviklet og udkommet siden. Eksempelvis en lærerguide til arbejdet med interkulturel kommunikativ kompetence (fremover IKK) i fremmedsprogsundervisningen (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002); en autobiografi af interkulturelle møder som et refleksions- og evalueringsværktøj for IKK (Council of Europe & Division, 2009)

eller en guide til støtte for implementeringen af værdierne og principperne i en flersproget og interkulturel (ud)dannelse i landenes curricula (Beacco et al., 2010). Sidst skal her fremhæves *Referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kultur* udgivet i 2012; pluralistiske tilgange refererer til didaktiske metoder til styrkelse af elevernes interkulturelle og flersprogede kompetencer med udgangspunkt i flersprogethed og kulturel mangfoldighed (M. Candelier, et al., 2012; Daryai-Hansen, 2012).

Forskning på det sprog- og kulturpædagogiske felt og i specialiseringsfelter som interkulturel pædagogik og interkulturel fremmedsprogdidaktik bedrives i stor skala også uden for Europarådets regi, og den udvikler sig hurtigt i disse år i udlandet og herhjemme. En grundlæggende ændring er, at sprog udvikler sig fra at være et indholdsorienteret kommunikationsværktøj til at have fokus på kommunikation og interkulturel dannelse. Denne markante ændring i fagenes identitet beskriver Hans-Jürgen Krumm (Krumm, 2003):

Die Entwicklung der Fähigkeit, Verschiedenheit, soweit sie in Sprache, Texten, in den Sprechern der anderen Sprache begegnet, auszuhalten, eigene Normen in Frage zu stellen und für andere Sprach- und Verhaltensformen als Ausdruck anderer kultureller Prägungen, nicht als ethnisierende Zuschreibung zu sensibilisieren (p. 141).

I sidste ende er formålet med at lære fremmedsprog if. Krumm (2003) sensibilisering og udvikling af ambiguitetstolerance, evnen til at relativere egne normer og anerkende andres som legitime udtryk for kulturelt præg; allesammen delkompetencer, som bidrager til den interkulturelle dannelse (p.138-144).

Den internationale udvikling siden 90'erne førte til ændringer på uddannelsesområdet også i Danmark, og her ikke mindst i grundskolen, som i Danmark har til formål at varetage alle elevers alsidige udvikling. Kulturforståelse avancerer til et formål for folkeskolen, i forlængelse heraf bliver kulturdimensionen i fremmedsprogfagene et selvstændigt mål og etableres i første omgang parallelt til sprog (Undervisningsministeriet, 1995), senere som en integreret del i sprogundervisningen (Undervisningsministeriet, 2009a, 2014). Noget tilsvarende afspejler sig i udviklingen i de respektive uddannelsespolitiske dokumenter for læreruddannelsen. Op til bekendtgørelsen til uddannelse som folkeskolelærer i 2007 var studieordningerne udpræget indholdsorienteret; kultur var et stofområde på samme niveau som sprog, sprogbrug og sprogtilegnelse (Frederiksberg

Seminarium, 1998, pp. 39-40). Efter 2007 blev sprog og kultur betragtet teoretisk som afhængige af hinanden og udviklingen af dem som en del af personlighedsdannelsen: Der skulle arbejdes med "Sprog og kultur med fokus på tilegnelses- og formidlingsprocesser", formålet var "udvikling af kulturel bevidsthed, dannelse og identitet". Man stræbte efter en "skærpet interkulturel forståelse", som det hed i teksten om fagets identitet (Professionshøjskole Metropol, 2007). Med bekendtgørelsen til uddannelse af professionsbachelor som lærer i folkeskolen fra 2013 lægges der forstærket vægt på kompetenceudvikling ("Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen," 2013). Kompetencemålet for tysk lyder: "Den studerende kan analysere eksplicite kulturelle og samfundsmæssige fænomener, sætte dem ind i en fagdidaktisk kontekst samt kommunikere hensigtsmæssigt mundtligt og skriftligt herom." Og færdighedsmålet i det nationale modul "Interkulturel Kommunikation" lyder: "Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre og evaluere læringsmålstyret tyskundervisning, der bidrager til udvikling af elevers kulturelle bevidsthed og interkulturelle kommunikative kompetencer." (University College Lillebælt, 2015).

Udredningerne ovenfor tydeliggør, hvordan fremmedsprogsfag udvikler sig i en vekselvirkning mellem (verdens)samfundsudviklingen, nationale og internationale sprogpolitiske initiativer og forskning. De begrunder ydermere, at afhandlingens afsæt er det kulturpædagogiske forskningsfelt, som er det felt, der beskæftiger sig med interkulturel læring og dannelse (Risager, 2003, p. 61). Jeg har valgt betegnelsen det fremmedsprogskulturdidaktiske felt.

På baggrund af min omfattende erfaring med undervisningen på lærer- og efteruddannelse, fra konsulentvirksomhed samt nærværende forskningsprojekt vurderer jeg, at der er stor interesse for at fremme interkulturel dannelse både i forskningskredse og hos didaktikere, ikke mindst lærere og lærerstuderende. Ligeledes er der interesse for metodiske vinkler på kulturformidling og brug af læremidler.

I 2010 udkommer resultaterne af en undersøgelse af tysk- og franskelevers og læreres syn på praksisserne på grundskoleområdet og frem til universitetet (H. L. Andersen & Blach, 2010). Ifølge undersøgelsen anser elever på tværs af uddannelserne overordnet muligheden for at kommunikere mundtligt for at være kernen i sprogfagene. Overraskende for mig er, at eleverne medgiver, at de

ikke umiddelbart forbinder kommunikation med kultur- og samfundsområdet. Forskerne diskuterer denne opdagelse og kommer frem til, at det kunne skyldes, at de to områder opleves som løsevne, fordi undervisningen er præget af en implicit opsplittning mellem sprog og indhold, og dermed skyldes prioriteringer i undervisningen: "det er slående at grammatik – og oversættelse – fylder så meget både hos elever og lærere" (2010, p. 191). Resultaterne viser dog også, at der findes nogle modsatrettede oplevelser, som fx når lærere mener, at de prioriterer mundtlig kommunikation højt, mens eleverne efterspørger netop en større vægtning af dette område. Efter min vurdering kunne dette tyde på, at elever og lærere ikke har den samme forståelse af begreber. Det kunne derfor tænkes, at elevers og læreres forståelse af og forventninger til området kultur og samfund, også hvad angår sprog og kultursammenhængen, er forskellige.

Eleverne støder ikke på tysk sprog og kultur i det daglige, med mindre de opsøger det bevidst (Lindner, 2007). Derfor bliver tyskundervisningen for mange det eneste forum, hvori eleverne via medierende ressourcer kan gøre sig sekundære erfaringer med det andet fremmedsprog og målkulturen. Generelt lader det til, at lærerne i særlig grad er interesserede i at anvende originale materialer, som adresserer sprog-kultur-dimensionen (Pettersson, 2013b). Mediepakker – sammensat af semantiske (film, web) og didaktiske læremidler - viser sig at være udbredt anvendte læremidler i de ældste klasser (2013). To forhold gør sig især gældende i den forbindelse. Selvom læremidler i skolesammenhænge ofte forbindes med det skrevne ord, så har der været en lang tradition i fremmedsprogsundervisningen for at anvende medier forstået som lyd og billeder, herunder også levende billeder (Roche, 2010a; Rösler, 2010). Mediepakker fører med andre ord en lang læremiddeltradition videre. Der vides dog meget lidt om elevers interaktioner med de forskellige semiotiske ressourcers potentialer i fremmedsprogsundervisningen, selvom der i de sidste to årtier er skabt viden om semiotiske ressourcers brug i pædagogiske sammenhænge (T. I. Hansen, 2015; Jewitt, 2008). På den anden side er semiotiske læremidler (spillefilm m.m.) på grund af originalsproget og den kulturelle viden, som de forudsætter, en udfordring ikke mindst for eleven, som igennem sine sociale handlinger inkluderer sin historie, kognitive og materielle ressourcer og former sin nye viden.

På denne baggrund kan jeg konstatere, at der mangler empirisk viden om, hvordan forholdet mellem sprog og kultur i praksis aktualiseres i folkeskolens tyskundervisning, og i hvilken grad interkulturel dannelse realiseres som et relevant perspektiv for undervisningen. En undersøgelse af disse områder må tage sit afsæt i arbejdet med den ovenfor omtalte type læremidler, som fra lærerside forventes til at kunne indfri disse mål (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009). Endvidere står det klart, at en undersøgelse af tyskfagets praksis og mål må bygge på studier af forholdet mellem den sprog- og kulturdidaktiske forskning, den herskende sprogpolitik, som den udfolder sig i curriculumdokumenter, og undervisningens praksisniveau.

1.2. Forskningsspørgsmålet

I denne afhandling vil jeg undersøge elevers situerede praksis i tyskundervisningen set i forhold til udviklingen af interkulturel dannelse. Jeg vil fokusere på tyskundervisning, der anvender mediepakker. Det etnografiske studie af tyskundervisningens kulturelle praksis vil blive belyst gennem undersøgelser af forholdet mellem fagets teoretiske og retoriske praksis.

Afhandlingen tager således afsæt i følgende forskningsspørgsmål og to uddybende spørgsmål:

Hvordan udspiller elevers praksis sig i folkeskolens tyskundervisning set i forhold til udvikling af interkulturel dannelse?

Hvordan formes denne praksis af elevernes interaktion med medierende ressourcer?

Hvordan relateres undervisningens kulturelle praksis til tyskfagets retoriske og teoretiske praksis?

Et nøglebegreb i afhandlingen og i forskningsspørgsmålene er "praksis". Begrebet undersøges nærmere som en kulturteori om det sociale liv (Reckwitz, 2002) i kapitel 2. Her skal blot anføres, at det sociale liv i skolen anskues som grundlæggende afhængigt af de forskellige aktørers gøren – eller praksis. Praksis ses som interaktioner, der finder sted efter genkendelige, kropsliggjorte mønstre og involverer de deltagende aktører med deres forforståelser og erfaringer samt stedets diskurser. Praksis forstås endvidere som medierede sociale handlinger, hvilket vil sige, at den aktualiseres ved hjælp af materielle eller symbolske midler eller ressourcer (Scollon & Scollon, 2004). De medierende midler, som eleven bruger i sin praksis, kan bl.a. være forskellige læremidler.

Elevers situerede praksis – eller den kulturelle praksis (Krogh, 2011) - udspiller sig i relation til en bredere kontekst, som i afhandlingen betegnes retorisk og teoretisk praksis. Disse begreber hentes i Ellen Kroghs model til fagdidaktisk analyse af skolefag (2011, p. 42).

Modellen bygger på en forståelse af skolefag som diskursive konstruktioner (2001, p. 39), hvilket stemmer overens med denne afhandlings grundholdning. Modellen lægger op til at undersøge fag som en sammenhængende konstruktion af tre forskellige former for kommunikativ og diskursiv praksis: en teoretisk, retorisk og kulturel praksis. Den teoretiske praksis henviser til den fagdidaktiske transformation af de videnskabelige basisfag, som finder sted i fx læreplaner, den retoriske praksis henviser til talen om faget af og blandt lærere, og den kulturelle praksis henviser til den kommunikative praksis i bredere sociale semiotiske forstand i klasserummet.

Denne model har vist sig egnet til at indfange denne kompleksitet, samtidig med at den giver mulighed for at betragte udvalgte elementer isoleret (Krogh, 2003).

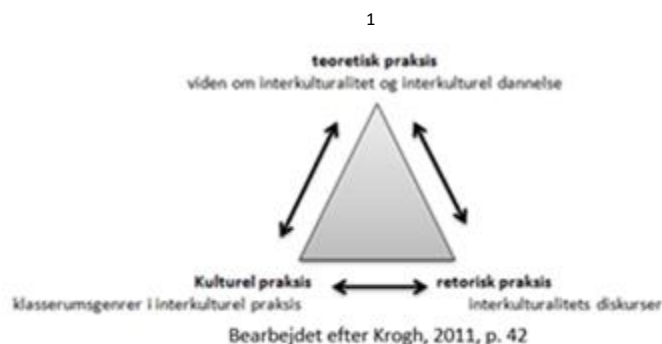


Fig. 1: Den fagdidaktiske analysemodel af skolefag bearbejdet efter Krogh, 2011, p. 42, til en fremmedsproglig sammenhæng

Modellen er en Bakhtin-inspireret kommunikationsmodel (Bakhtin, 1981) og har stået sin prøve også som kommunikativ ramme til formidling af andre fags kompleksitet. Modellen bygger på en forståelse af fag som teoretiske og diskursive konstruktioner (Krogh, 2011, p. 39). Modellen forstår et fags praksis som repræsenteret af og konstitueret i dialog og interaktion mellem de ovennævnte tre felter (se Fig. 1 ovenfor):

- **Et fags teoretiske praksis** konstrueres igennem en didaktisk transformation af viden fra basisvidenskaber, der aktualiseres i faget – i dette tilfælde viden om interkulturalitet og interkulturel dannelse

¹ Bearbejdet med Ellen Kroghs tilladelse fra artiklen Undersøgelse af fag i et fagdidaktisk perspektiv af Krogh, E., 2011, i Cursiv 7, p. 42

- **Et fags retoriske praksis** udfoldes i aktørernes debat om faget, dvs. aktørers interkulturalitets diskurser
- **Et fags kulturelle praksis**, hvis prototypiske sted er klasserummet, hvor ”kommunikative mønstre af didaktiske klasserumsgenrer, som gør faget genkendeligt for eleverne,” udfoldes (2011, p. 44). Her aktualiseres og realiseres de to først omtalte praksisser. Denne praksis ses desuden påvirket af stærke traditioner, sociale konventioner m.m. og fremstår som en kompleks ramme om flerstemmige diskurser (2011, p. 39-41).

Pilene imellem de tre elementer i modellen skal illustrere, at de er hinandens forudsætning.

På dette sted skal der henvises til, at praksisbegreberne i kulturteorien, den medierede diskursteori og den fagdidaktiske teori, som vil udfoldes i de kommende kapitler, er kompatible med et fags praksis, om end de lægger vægt på forskellige dimensioner af praksis.

I denne afhandling anvender jeg primært modellen som overordnet design for analysedelen, som retter sig mod teori, læreplaner og elevernes undervisningspraksis.

Før jeg vil komme nærmere ind på de tre praksisser, skal jeg bemærke, at det ikke er let at skille disse praksisser ad. I denne afhandling har jeg truffet det valg udelukkende at behandle elevens interaktioner under den kulturelle praksis, selvom læreres undervisningsdesign også ville kunne behandles herunder.

Faget som teoretisk praksis trækker på områder i de basisvidenskaber, som transformeres i ’didaktiseringsprocesser’ ved at sætte dem i relation til det didaktiske områdes mål og metoder, samt curriculaenes bestemmelser (begrebet ’didaktisering’ bruges her med henvisning til Ongstad i Krogh, 2011, p. 42).

Min undersøgelse af tyskfagets teoretiske praksis har den funktion at skaffe viden om kultur- og interkulturalitetsteorier samt interkulturalitets-didaktikker udviklet på denne basis. Den teoretiske praksis reflekterer det bagvedliggende dannelses-/ kompetencesyn, hvilket også bliver synligt i faget som retorisk og i faget som kulturel praksis. Det er i denne undersøgelse ikke tilstrækkeligt at se på de sidste års udviklinger. Grunden hertil er, at faget har udviklet sine begreber over flere dekader med skiftende interesser og tilspidsende behov som følge af globalisering, teknologisering, kriser, mobilitet og migration. Samtidig er udviklinger på forskningsniveauet, det internationale og nationale uddannelsespolitiske niveau, det institutionelle niveau og helt ned på den enkelte lærers

praksisniveau asynkrone. Det kan derfor forventes, at der vil være 'flerstemmige' (Bakhtin, 1981) parallelle diskurser til stede i den retoriske og den kulturelle praksis.

Undersøgelsen bygger på indgående kendskab til læreruddannelsen, hvor jeg har undervist i ca. 18 år. Derudover inddrages relevante studier i forhold til min aktuelle forskningsinteresse inden for det pædagogiske, sociologiske, lingvistiske, kommunikationsteoretiske, semiotiske, kulturteoretiske og fremmedsprogsdidaktiske felt til afklaring af kernebegreber, indkredsning og udvælgelse af relevante overordnede teorier om kultur og interkulturalitet, samt semiotik og multimodale analyser af lærematerialer.

Underspørgsmålet, som vedrør denne praksis, lyder:

- Hvilke interkulturalitets diskurser kommer i spil, og hvilke kulturdidaktikker med henblik på interkulturel kompetence og dannelse er udviklet i fagets kulturdidaktiske felt?

Imidlertid er det kulturpædagogiske felt i sig selv yderst komplekst; kriteriet for de valg, som jeg skulle træffe, er subjektivt og beror på min professionelle vurdering af de teoretiske tilgange, som har haft størst betydning set ud fra et tysk-som-fremmedsprogs didaktiske perspektiv.

Den retoriske praksis rummer forskellige aktørers fortolkninger af faget. Konkret kommer disse til udtryk i diskurser om faget hos bl.a. praktiserende lærere, uddannelsespolitiske aktører eller interesseorganisationer. Den viden, der skabes her, bidrager til en beskrivelse og analyse af de sociale handlinger, der foretages i undervisningen, samt motiver herfor.

Konkret spørges ind til:

- Hvilke diskurser om kultur og fagets kulturdimension findes der i styredokumenterne, i læremidlet og lærernes intentioner og konkrete didaktiske designs?
- Hvilke mål, indhold, aktiviteter og udtryksformer anbefales?

I min undersøgelse koncentrerer jeg mig om de politiske opdrag, som den kulturelle praksis er med til at opfylde, samt lærernes intentioner og fagdidaktiske design og ikke mindst læremidlet, som repræsenterer indholdet i undervisningen. Denne ressource repræsenterer intenderede kulturelle praksisser med specifikke kultur- og undervisningssyn. De hører til både i den retoriske og

den kulturelle praksis. I denne afhandling vil analyserne formidles og diskuteres under den retoriske praksis af den grund, at de endnu ikke er aktualiseret. Læremidlet analyseres med udgangspunkt i begrebet didaktisk design og baseret på analysemodellen hos Illum Hansen og Skovmand (T. I. Hansen & Skovmand, 2011a). Analyseaspekterne i modellen svarer til underspørgsmålene her:

- Hvilke mål, indhold, aktiviteter og udtryksformer lægger det foreslåede didaktiske design op til?
- Hvilken kulturdidaktik refererer dette design til?

Da materialets centrale element er et semantisk læremiddel, dvs. et artefakt med et semantisk indhold, men uden en indbygget didaktik (S. T. Graf, Hansen, & Hansen, 2012) – her en spillefilm – er det vigtigt at undersøge dette materiales potentiale for interkulturel dannelse. Dette giver mulighed for at afgøre, om potentialet, som der i materialet ikke tages højde for, udnyttes i lærernes eller elevernes praksis. Konkret vil det undersøges:

- Hvilket potentiale for kulturforståelse (interkulturel dannelse) rummer det semantiske materiale i mediepakken?

Sidst, men ikke mindst, vil, som antydnet, lærernes intentioner og det observerede fagdidaktiske design analyseres. Det er et kunstgreb, jeg foretager i forventning om, at denne fremgangsmåde har flere fordele. De data, jeg lægger til grund for analysen, er interviews med lærere, altså samtale om undervisning. På den anden side er lærernes undervisningstilrettelæggelse, på linje med politiske og institutionelle rammer, den kontekst, som elevernes praksis udfolder sig i; derfor kan det betragtes som en aktualisering af læremidlet og af egne fagfortolkninger og intentioner. Det er ikke ensbetydende med, at den aktualiseres i elevernes praksis; men hvis ja, kan man spørge, hvorfor og i hvilken grad dette sker. Underspørgsmålet her er:

- Hvilke kultur- og didaktiske diskurser findes der i lærernes praksis?

Den kulturelle praksis relaterer til en kompleks virkelighed, som påvirker alle aktører og kan beskrives med Ongstad's (i Krogh, 2011, p. 44) brede semiotiske genrebegreb. Klasserumsgenrer kan beskrives som multimodale kommunikations- og/eller handlingsmønstre, som er genkendelige for aktørerne i en klasserumskontekst (2011). Denne praksis er også arenaen, hvor de to andre praksisser aktualiseres og realiseres, samtidig med at den kulturelle praksis er påvirket af stærke tradi-

tioner, sociale konventioner m.m. Den er en kompleks ramme om flerstemmige forståelser af interkulturalitet. Klasserumsgenrer i denne praksisform er med Kroghs ord "de sociale konventioner gennem hvilke vidensformen implementeres ..." (Krogh, 2011, p. 44).

I tilslutning til denne analysedel forventes det, at forskningsspørgsmålet kan besvares.

1.3. Tidligere forskning

Dette afsnit præsenterer hovedlinjer i forskningen inden for de tre praksisområder, som nævnes ovenfor, med henblik på at vise, hvad der er denne afhandlings nye bidrag.

Interkulturel pædagogik og interkulturel kompetenceforskning i Danmark:

Denne afhandling har en særlig interesse i det interkulturelle dannelsespotentiale i undervisningen i andet fremmedsprog. Derfor har jeg som det første undersøgt forskningsmiljøer, som udvikler og bedriver interkulturel pædagogik herhjemme; dertil regnes Roskilde Universitet, Institut for sprog og identitet, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Syddansk Universitet, institutterne Kulturvidenskaber og Sprog og Kommunikation. Jeg måtte dog konstatere, at tysk som fremmedsprog på folkeskoleområdet ikke tidligere har været genstandsfelt for en systematisk undersøgelse. Derimod er der betydningsfulde forskere og forskning både på området fremmedsprog, kulturpædagogik og didaktik, som er af relevans for feltet tysk som fremmedsprog. Herunder tæller Karen Risager.

Karen Risager regnes som grundlæggeren af kulturpædagogikken som forskningsfelt i Danmark. Hendes mangeårige forskningsarbejde spiller en afgørende rolle for udviklingen af fremmedsprogsdidaktikken herhjemme såvel som internationalt. Et forsøg på at beskrive hendes forskning på dette sted i afhandlingen ville sprænge rammerne. Jeg ønsker dog at påpege hendes væsentlige rolle i udforskningen af relationen mellem sprog- og kulturundervisning (Risager, 2003, 2005), forholdet mellem nationale og transnationale tilgange i interkulturel læring (Risager, 2007), og ligeledes hendes empiriske forskning inden for kulturpædagogik med fokus på den kulturpædagogiske dimension, repræsentationer, identiteter og læring (Risager, 2018).

Annette Søndergaard Gregersen, (Gregersen, 2006)

Annette Gregersens afhandling er én af de første systematiske empiriske undersøgelser med fokus på interkulturel dannelse i rammerne af undervisning i andet fremmedsprog på folkeskoleområdet

– i dette tilfælde fransk. Flere pointer skal præsenteres her, på grund af deres særlige betydning for den foreliggende afhandling. Gregersens arbejde befinder sig imellem uddannelsesforskning og kulturpædagogik, imellem det teoretiske og fagdidaktiske felt på samme måde som mit aktuelle arbejde. Teoretisk tager hun udgangspunkt i Karen Risagers og Michael Byrams modelleringer af interkulturel (kommunikativ) kompetence, som hun også diskuterer i forhold til Ulla Lundgrens analyser i svensk kontekst.

Gregersen argumenter for, at interkulturel kompetence er et dannelsesbegreb (2006, pp. 108-121); hendes argumentation går andre veje end min, men vi konkluderer begge, at vi har med et dannelsesbegreb at gøre. Senere i afhandlingen under fagets teoretiske praksis vil jeg udfolde begrebet og argumentere for dette synspunkt (pp. 70-79 i denne afhandling).

Gregersens empiriske undersøgelse af undervisningen viser, at de interviewede og observerede lærere anvender et upræcist holistisk kulturbegreb. Hvad deres undervisning i kulturdimensionen angår, slår Gregersen fast, at den er uorganiseret på det metodiske plan og uafklaret på det didaktiske (Gregersen, 2006, p. 258). En af de mulige årsager, siger hun, kan være, at de betingelser, som lærerne arbejder under i praksisrummet, er mere komplekse end antaget. På den anden side kræver udvikling af interkulturelle kompetencer selvstændige kulturanalytiske kompetencer og refleksion på et metaplan, som lærerne muligvis ikke har tilegnet sig igennem deres studier.

En sidste pointe skal her tages med: Det er interessant, at Gregersen konstaterer, at eleverne viser solidaritet med deres læreres udlægninger og holder fast i de samme holdninger, som lærerne viser. Det kunne skyldes, mener jeg, at eleverne oplever succes med den undervisning, de får, eller også at de ikke møder andre forståelser og ikke bliver skolet i at reflektere kritisk.

Siden Gregersens undersøgelse er blevet afsluttet, er der sket en del på det uddannelsespolitiske område herhjemme. Det vil derfor især være interessant at iagttage, om de kritikpunkter, som her er rejst, fortsat findes.

Den næste vigtige kilde i den foreliggende sammenhæng er Petra Daryai-Hansens forskning. På de næste linjer bliver der præsenteret nogle væsentlige punkter, som er med til at danne baggrund for nogle af antagelserne i mit studie. Jeg tager først udgangspunkt i Daryai-Hansens afhandling og derefter i nogle studier i hendes fortsatte forskningsvirksomhed.

Petra Daryai-Hansen (Daryai-Hansen, 2010)

I sin afhandling undersøger Petra Daryai-Hansen empirisk, om sproglige hierarkier, som Lund/Risager og Risager har fastlagt (K. Lund & Risager, 2001; Risager, 2005), er hegemoniske, og om tendenserne er specifikt danske. Teoretisk og metodisk er studiet forankret i det kritisk diskursanalytiske felt og tager afsæt i interkulturel pædagogisk forskning (bl.a. Auernheimer, 2003; Holmen, 2009; Risager, 2003) samt fremmedhedsforskning. I rammerne af denne undersøgelse udvikler Daryai-Hansen et koncept til analyse af inkluderende og ekskluderende praksisser repræsenteret i sprogvalg i statslige, politiske og skolepolitiske diskursfragmenter.

To opdagelser er af særlig interesse i denne afhandlings sammenhæng: For det første kunne undersøgelsen empirisk bekræfte, at sproglige hierarkier er hegemoniske i nutidens Danmark. Diskurserne om engelsk og migrantsprog er stærkt ideologisk ladet; engelsk repræsenteres og promoveres som det legitime sprog i modsætning til alle andre; migrantsprog ligger i bunden af pyramiden. Ca. i midten befinder "de øvrige sprog" sig. Blandt de tre europæiske sprog, som nævnes oftest i diskursfragmenterne, er fransk og tysk. Deres betydning bliver der ikke eksplicit stillet spørgsmålstejn ved, de bliver dog heller ikke promoveret som sproglig kapital. De hører med til *de øvrige sprog*, som heller ikke spiller en nævneværdig rolle i den hegemoniske diskurs: "Kennzeichnend für die Repräsentation dieser Sprachen im dänischen Diskurs ist, dass sie nur selten repräsentiert werden, dass sie selten durch eine namentliche Benennung in die Dimension des Konkreten rücken und dass sich ihre Repräsentation zumeist mit einem Diskurs über das Englische ver-schränkt" (Daryai-Hansen, 2010, p. 287).

For det andet peger hun på, med afsæt i Mackey (1989, p. 17, citeret i Daryai-Hansen, 2010, p. 305), at sproglige hierarkier er dynamiske, foranderlige og kan påvirkes af sprogpolitiske tiltag. Mackey foreslår flere mulige sprogpolitiske interventionsmuligheder, som lovgiver skal være med til at fremme. Dog konstaterer han, at en første forudsætning for, at sprogenes status kan ændres, er oplysning, hvor Daryai-Hansens forskning blandt flere er et bidrag hertil. Hierarkisering er trods viden og udregninger ikke let at ændre, advarer hun, da disse er dybt forankret i sociale strukturer. Et andet skridt på vejen, viser Daryai-Hansen, er anerkendelsen og styrkelsen af forskningsområdet interkulturel pædagogik, som i forhold til Tyskland er et meget lille område herhjemme (2010, p. 308). Sidst skal der her nævnes, at folkeskolen som det første led i uddannelsessystemet kan

spille en vigtig rolle i disse hierarkiseringsprocesser. Skolen har fået det opdrag at forberede eleverne på et liv i samfundet, som i stigende grad er flerkulturelt og flersproget. For at opfylde dette opdrag er interkulturelle kompetencer hos lærere og elever en forudsætning: "Det er folkeskolens opgave at forberede børnene til en stigende globalisering ved at give dem de fornødne redskaber og kvalifikationer (....) At flere etniske grupper er repræsenteret på skolerne, kan i høj grad være en fordel for arbejdet med at udvikle interkulturelle kompetencer, hvis skolerne vel at mærke evner at inddrage alle elever ligeværdigt med respekt for retten til forskellighed." (2010, p. 308) . Som et konkret værktøj i skolernes bestræbelser på dehierarkiseringer peger Daryai-Hansen i sin perspektivering på Referencerammen for pluralistiske Tilgange til Sprog og Kulturer (REPT fremover) (M. Candelier, et al., 2012), som tilbyder en operationalisering af kompetencerne, metodiske rammer for deres implementering i undervisningen samt eksempler på realiseringen, ikke mindst på grundskoleniveau (Daryai-Hansen, 2010, pp. 309-312).

Daryai-Hansen er sammen med Michel Candelier og Anna Schröder-Sura autor på referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kultur, kort REPT, og en række publikationer relateret hertil (M. Candelier, Daryai-Hansen, & Schröder-Sura, 2012).

Blandt de mange internationale forskningsprojekter, som hun har været involveret i, er det i denne afhandlingssammenhæng vigtigt ud over REPT at fremhæve hendes bidrag til interkulturelt medborgerskab i rammerne af "Intercultural Citizenship in the Language Classroom" projektet, koordineret af Michael Byram (Porto, Houghton, & Byram, 2017).

Daryai-Hansens forskningsarbejde bekræfter nødvendigheden af at fremme udviklingen af den interkulturelle kompetence på folkeskoleområdet, bl.a. via fremmedsprogsundervisningen i andet fremmedsprog; i den forbindelse er der brug for empirisk viden om dette område, som ikke foreligger, men som den foreliggende afhandling bidrager med.

Sidst skal det nyeste forskningsprojekt på det kulturpædagogiske felt inden for fremmedsprogsdidaktik – her engelsk - med fokus på interkulturel dannelse præsenteres. Især den empiriske undersøgelse giver et vigtigt indblik i læreres og elevers univers af nyeste dato.

Lone Krogsgaard Svarstad (L. K. Svarstad, 2016)

Lone Svarstads forskningsprojekt er et interventionsstudie med fokus på Cultural studies og intersektionel analyse, som skulle udfordre tre engelsklæreres syn og praksis inden for interkulturalitet. Undersøgelsen viste – på linje med Gregersens resultater i hendes studie ovenfor - at lærernes kulturforståelse til at begynde med var essentialistisk, med kultur som forklaringsmodel, og deres kulturundervisning baserede på antagelser. Tolv elever, som blev valgt som respondenter i et første fokusinterview, var enige om, at de ikke forstod deres undervisning som undervisning i kulturforståelse, men derimod var de tekster, de arbejdede med, midler til at tilegne sig sproget. De savnede desuden tid til fordybelse og refleksion over det indhold, de mødte igennem teksterne. Disse udsagn bekræfter de resultater, som Leth Andersens og Blachs undersøgelse fra 2010 præsenterede (pp. 10-11 i denne afhandling) nemlig at elever ser sprog og kulturdimensionen som adskilte størrelser.

Svarstad gennemførte tre eksplorative interventioner med fokus på Cultural Studies og intersektionel analyse og viser, at disse kvalificerede lærernes didaktiske beslutninger. Hun dokumenterer videre, at lærerne fandt, at den nye viden rustede dem til at føle ejerskab for deres undervisning (noget, de ikke før havde oplevet i arbejdet med lærebogsmateriale). En stor udfordring havde været at fokusere på interkulturalitet og begrænse antallet af aktiviteter i timerne; den viden, de nu havde tilegnet sig, var med til at skærpe deres kritiske sans og ligeledes tekstforståelse og fortolkninger af identitet, diversitet, magt osv.

Dette forskningsstudie udkommer sent i forhold til mit arbejde med den etnografiske undersøgelse af elevers praksisser i tyskundervisningen på folkeskoleniveau. De kommer dog til at kunne diskuteres i forhold til resultaterne i denne afhandling.

Interkulturel pædagogik, kommunikation, samt "interkulturelle Germanistik og "Auslandsgermanistik, to studieretninger i det tysktalende udland

Forskningen i interkulturalitet er multidisciplinær, og selvom interessen i denne afhandling gælder det fagdidaktiske felt, er der også andre felter, som har bidraget til udviklingen af undersøgelsesgenstanden i den foreliggende undersøgelse. I kap. 4.1. udfoldes og diskuteres den i detaljer. Forskningen i interkulturalitet er et felt, som internationalt er så etableret, at der er publiceret centrale håndbøger. Blandt disse skal især nævnes: Straub og Weidemanns håndbog over interkulturel kommunikation og kompetence (Straub, Weidemann, & Weidemann, 2007). Dette værk giver

et grundigt overblik over de centrale begrebs udvikling, teoretiske baggrund og anvendelsesfelter. The Sage Handbook of Intercultural Competence, (Deardorff, 2009) orienterer om koncepter for interkulturel kompetence, udviklingsprocesser og anvendelsesfelter for kompetencen samt forskningsmetoder. Derudover er der i perioden 2000 - 2015 publiceret et antal antologier, som har bidraget til at udvikle og etablere feltet. Her skal kun to fremhæves. Den første er "Culture in Language Learning" (H. L. Andersen, Lund, & Risager, 2006). Antologien er en samling af artikler, som behandler emnerne kultur i sproget og kultur i fremmedsprogsundervisningen, autenticitet i lærebogs- og filmdialoger. Den anden antologi er "Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachliches Lernen - Modelle, Empirie, Evaluation" (Hu & Byram, 2009). Her samles der bidrag omkring konceptuelle og teoretiske modelleringer, om kognitive elementer og adfærd inden for interkulturel forståelse set fra en udviklingspsykologisk vinkel, om diskursanalytisk forskning inden for feltet, samt mål og evalueringsperspektiver.

Hvad angår begrebet kompetence vs. dannelse har Heinrich Roths "Pädagogische Anthropologie" (Roth, 1976) og Bernd Lederers habilitationsskrift "Kompetenz oder Bildung" (Lederer, 2014) bidraget med væsentlige analyser til dannelses- og kompetencebegrebets udvikling og forståelse. Desuden har Franz Weinert (Weinert, 2001), Eckhard Klieme (Klieme, 2004) og specifikt i forhold til fremmedsprog Bernd Tesch, Eynar Leupold og Olaf Köller (Tesch, Leupold, & Köller, 2006) ydet væsentlige bidrag fra pædagogisk, psykologisk og fremmedsprogsdidaktisk side til diskussionerne om kompetencebegrebet og -forståelsen og udviklingen af de tyske Bildungsstandards. Disse nuancerer og udvider det danske perspektiv på kompetencedebatten.

Flere empiriske forskningsstudier med fokus på interkulturel kompetenceudvikling inden for fremmedsprogsundervisning dokumenterer beskrivelser, operationaliseringer og udvikling af testmetoder for interkulturel kompetence. Heriblandt er DESI, Deutsch-Englisch Schülerleistungen international (Klieme, 2006), som udviklede og afprøvede måleinstrumenter til sproglige kompetenceområder og interkulturel kompetence, samt INCA: Intercultural Competence Assessment (Prechtl & Davidson-Lund, 2007) et projekt, som havde som mål at udvikle en referenceramme for interkulturel kompetence med udgangspunkt i CEFR samt en evalueringsmetode.

En anden gren af pædagogikken, *den interkulturelle pædagogik*, har udviklet sig siden 70'erne imellem den videnskabelig teoretiske, empiriske og politiske diskurs i Tyskland. Én af de vigtige ekponenter for denne gren af pædagogikken er Georg Auernheimer (Auernheimer, 1990, 2008). Han opbygger sin heuristiske model til fortolkning af interkulturelle møder, bestående af magt-asymmetrier, kollektive erfaringer, Fremdbilder samt kulturmønstre og scripts på grundlag af dannelseteorier, kulturelle identiteter og praksisser, teorier om akkulturation og interkulturel læring og kommunikation, ethocentrismens og racismens teorier. Han beskriver den interkulturelle læring som en trinudviklings- og social læringsproces.

Inden for fremmedsprog, parallelt med Germanistik og Tysk som andetsprog og tysk som fremmedsprog - den anerkendte studieretning *interkulturelle Germanistik* - udvikler sig en filologi forbundet med studier af 'Fremdkulturwissenschaft', et koncept udviklet af Alois Wierlacher baseret på kulturteori, semiotik, sociologi og antropolog (Wierlacher, 1993).

Das Gießener Graduierten-Kolleg bliver etableret af Lothar Bredella og Herbert Christ i 90'erne. Kollegiets fornemmeste bidrag er forskningen i og udviklingen af Didaktik des Fremdverstehens (Bredella & Christ, 1995; Bredella, Christ, & Legutke, 1997), og dermed dets væsentlige medvirken til udvikling af et interkulturelt læringskoncept. Et andet af kollegiets bidrag, som her skal fremhæves, er erkendelsen af, at fremmedsproglæringen har særligt potentiale til udvikling af interkulturel dannelse (Bredella & Delanoy, 1999). Et tredje er udviklingen af en didaktik, som forbinder litteraturforståelse med kulturel forståelse. Disse skal skildres i store træk:

Imellem 1991 og 2001 beskæftiger kollegiet sig med begreberne "Fremdverstehen" og "interkulturelles Verstehen". Bredella og Christ peger på, at sensibilisering for faren for at misforstå hinanden og faren for at reducere "det Fremmede" til "det Egne" er et vigtigt mål i fremmedsprogsundervisningen. De understreger, at Fremdverstehen beror på empati, beredskab til at relativere egne værdiforestillinger samt at kunne vurdere andres kritisk (Bredella, 2010, p. 14). Ligheder mellem kulturer anerkendes, det er dog forskellene mellem kulturer, som if. Bredella gør læring og forståelse nødvendig: "(...) die Notwendigkeit des Lernens und Verstehens ergibt sich daraus, dass es auch Unterschiede gibt, die wir nur in ihrer Besonderheit durch Lernen und Verstehen erfassen müssen" (Bredella & Christ, 2007, p. 14). Ved ikke at anerkende den Andens særpræg frakender man

ham retten til at være den, han er (2007, p. 14). En række forskeres arbejde fremhæver, at fremmedsproglæring ikke fører til identitetstab, men derimod til berigelse, netop fordi det at forstå den anden fører til, at menneskets selvforståelse forandres; derved fører fremmedsproglæring til adfærdsændringer. Undervisningens fornemme opgave er iflg. Bredella at skaffe og fremme muligheder for perspektivskift og -koordination. I forlængelse af det foreslår og udvikler han igennem sine studier en didaktik, som forbinder litteraturforståelse med interkulturel forståelse (Bredella, 2002, 2010, 2012).

Mark Bechtel (Bechtel, 2003)

Mark Bechtel hører til kollegiet „Didaktik des Fremdverstehens“. I sit diskursanalytiske studie undersøger han, empirisk, muligheder og begrænsninger for interkulturel læring i tandem-forløb. Igennem sin undersøgelse af interaktionsdata og ved hjælp af sin perspektivanalysemodel kortlægger Bechtel tandempartneres interkulturelle praksisser i sproglæreprocesser. Modellen gør det muligt at differentiere mellem det indre og det ydre perspektiv, mellem empati og kritisk refleksion. Resultaterne er detaljerede beskrivelser af forskellige interkulturelle læreprocesser fra tilpasning, perspektivskift, -koordination, mediering imellem og sammenligning af kulturer. Derved bidrager studiet til en bedre forståelse ikke alene af læreprocesser, men også af betingelser for deres udfoldelse i praksis. Bechtel leverer samtidigt et forskningsoverblik inden for feltet Interkulturelles Lernen.

Röttger Evelyn (Röttger, 2004)

Evelyn Röttgers forskningsprojekt er et eksplorativ studie, som kortlægger læringsbetingelser og perspektiver for interkulturel læring i tyskundervisningen i en græsk kontekst. Röttger vælger at triangulere sine data, som består af lærer- og elevinterviews, ekspertinterviews, observation og dokumentanalyser. Centralt står dog lærebøgerne *Sichtwechsel* og *Sprachbrücke*, to bøger, som er konciperet og produceret i Tyskland med henblik på interkulturel læring i tysk som fremmedsprog, som Röttger analyserer ud fra et teoretisk fremmedsprogsdidaktisk og pædagogisk perspektiv. Undersøgelsen skaber viden om begrebet interkulturel læringsudvikling, om rammebetingelserne for den interkulturelle undervisning i Grækenland, viden om muligheder og betingelser for, at lærere påtager sig rollen som interkulturelle mediatorer, samt om lærebogsmaterialets egnethed til at initiere interkulturelle processer.

Anja Jäger (Jäger, 2011)

Anja Jägers empiriske studier bruger aktionsforskningsmetoder til undersøgelsen af, hvorvidt sceniske (dramaturgiske) opgaveformer i arbejdet med litterære tekster egner sig til udvikling af interkulturelle kommunikative kompetencer. Jägers arbejde bidrager især med ny viden om betydningen af praksisser, som involverer kroppen, for elevers kulturelle forståelse, samt med en scenisk opgavetytologi.

Læremiddelforskning i Danmark

Det andet område af særlig interesse for undersøgelsen er læremiddelforskningen som del af det didaktiske forskningsfelt. Her vil jeg henvise til Thomas Illum Hansens artikel "Læremidler og læremiddelforskning i Danmark – før og efter den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi (T. I. Hansen, 2015), som i sit review giver et overblik over forskningsområdet fra en kritisk problemorienteret tilgang til analoge midler i 1985 til en potentiale-orienteret tilgang efter 2008.

Det nationale videnscenter for læremidler, grundlagt i 2008, har siden grundlæggelsen foretaget en lang række forskningsprojekter bl.a. om brug af undervisningsmidler. Én, som i denne afhandlingskontekst skal fremhæves, er Marie Falkesgaard Slots afhandling fra 2010, "Læremidler i danskfaget – En undersøgelse af gymnasieelevers og læreres brug af tre læremidler i danskfaget set i relation til udvikling af tekstkompetence" (Slot, 2010) et diskursanalytisk studie med afsæt i socialesemiotisk kommunikationsteori. Den bidrager med viden om gymnasielæreres og -elevers brug af læremidler.

Selvom læremiddelforskningen har blomstret i centrets regi i de sidste ti år, mangler der forskning på fremmedsprogsområdet. Engelsk og tysk er alene repræsenteret i et projekt, som beskæftigede sig med to lærebogsanalyser. Jeg er ikke enig i alle analysernes konklusioner, da jeg mener, at feltet er meget mere komplekst, end undersøgelsen giver udtryk for. Den har dog været den første i centrets regi og én af de få læremiddelundersøgelser vedrørende tysk. Centret har i mellemtiden forsket i digitale læremidler og deres brug og vil muligvis i den nærmeste fremtid også rette fokus på fremmedsprogsundervisningens brug af læremidler. Denne afhandling er en begyndelse.

I Tyskland er der en lang tradition for læremiddelforskning. Især interessant i forhold til fremmedsprog og ikke mindst tysk som fremmedsprog er Bernd Kasts og Gerhard Neuners udførlige oversigt over forskningen, konkret ift. læremiddelkritik og læremiddelvurdering frem til midt 90'erne

(Kast & Neuner, 1994). I 00'erne etablerer læremiddelforskningen vedrørende fremmedsprog sig især ved enkelte universitetscentre; her skal der nævnes forskningsgruppen ledet af Hermann Funk ved Freidrich Schiller Universität Jena, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und interkulturelle Studien, som har bidraget væsentligt til lærebogsforskningen og udviklingen inden for tysk som fremmedsprog.

Andre studier, som her skal nævnes på grund af indblikket i særlige aspekter af elevers læremiddelpraksis, er:

I Norge Ragnhild Lund, som diskursanalytisk undersøger lærebøgers kultursyn "Questions of Culture and Context in English Language Textbooks" (R. Lund, 2006). Ved Oslo universitet, i rammerne af projektet ARK & APP, er der tre casestudier til læremiddelbrug og arbejdsformer i engelskundervisningen på forskellige trin: Læringsressurser og arbejdsformer i engelsk: ungdomsskoleelevers arbeid med sjangeren fantasy (I. Rasmussen, Rindal, & Lund, 2014); "In my spare time I like to ..." en casestudie i 5. klasse (Skarpass, Ingulfsen, & Gilje, 2015) og "Læremidler og arbejdsformer for udvikling av skriveferdigheter i engelsk på videregående skole" (Mørch & Engeness, 2015).

Mens de ovenfor nævnte studier udmærker sig med forskningsresultater inden for læremidlers brug, samler Fred Dervin (Hahl, Niemi, Johnson, & Dervin, 2015) i publikationen "Diversities and Interculturality in Textbooks - Finland as an Example" analyser af lærebøger for forskellige fag (dog ikke for fremmedsprog) ud fra et postmoderne interkulturalitetsperspektiv.

Der findes en række publikationer, som fokuserer på udviklingen af en film-, musik-, kunst-fremmedsprogdidaktik (Wicke, 2000). Nogle af dem tager udgangspunkt i antagelsen om, at 'autentiske materialer' kan åbne op for den anden kultur og derved vil kunne fremme den interkulturelle læring (B. Biechele, 2010; Welke & Faistauer, 2010). Mig bekendt findes dog meget få empiriske studier, som beskæftiger sig med den type materialers brug i undervisningen (for præsentationer i rammerne af den Internationale Tysklærer Kongres IDT 2013 og efterfølgende publikationer se Chudak, Drumbl, Nardi, & Zanin, 2013; Welke & Faistauer, 2010).

I parentes skal her nævnes to publikationer, som udkom i 2018:

”Representation of the World in Language Textbooks” (Risager, 2018), hvor kap. 3 præsenterer analyser af en tysk og en engelsk lærebog fra ’national studies’ perspektiv.

Og ”The Palgrave Handbook of Textbook Studies” (Fuchs & Bock, 2018) udgivet af Georg Eckert Institut for international tekstbogs forskning i Leipzig/Braunschweig, som giver et grundigt overblik over forskningen internationalt.

Desværre har hverken Karen Risagers analyser eller håndbogen kunne inddrages i denne afhandlings sammenhæng, men begge er vigtige bidrag til fremtidige undersøgelser.

Opsamlende kan jeg fastslå, at forskellige facetter og aspekter af den genstand, som den foreliggende afhandling undersøger – interkulturel dannelse og læremiddel-brug – på forskellig vis har været undersøgt før. Men der mangler viden om både elevers praksisser i grundskolesammenhænge og om sammensatte læremidlers brug i selvsamme praksisser.

Hvad angår interkulturel dannelse og læringsprocesser i undervisningen, har fremstillingen ovenfor fremhævet empiriske studier, som direkte eller indirekte har styrket min indsigt i feltet. Det store teoretiske interkulturalitetsforskningsfelt vil, som allerede nævnt, udfoldes i kapitlet fagets teoretiske praksis. Hvad angår læremiddelforskningen, har alle forskningsbidrag med relevans for det foreliggende studie det tilfælles, at de beskæftiger sig med lærebøger (analoge og digitale). Imidlertid mangler der analyser af læremidler, som er sammensat af semantiske og didaktiske materialer. En spørgeskemaundersøgelse foretaget i rammerne af dette studie påviser en udbredt brug af denne type læremidler i danske klasseværelser. Det er blandt andet viden om disse materials brug i undervisningen, som afhandlingen ønsker at bidrage med.

2. AFHANDLINGENS TEORETISKE PARADIGMER

Hensigten med dette kapitel er at explicitere afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted og ikke mindst udfolde praksisbegrebet, som denne afhandling abonnerer på. Dette er grundlaget for den valgte metodologi og design, som omfatter forskningsstrategier, metoder til generering af data og til analyse og fortolkning af data, som præsenteres i det næste kapitel. Denne strukturering er inspireret af Denzin & Lincolns procesfaser i kvalitative forskningsprojekter (Denzin & Lincoln, 2000, pp. 18-24).

2.1. Afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted: pragmatisk ontologi og social-konstruktivistisk epistemologi

Ontologi, epistemologi og metodologi udgør perspektiver, som en forsker indtager for at opnå den ønskede viden igennem sin undersøgelse (2000, p. 19). I det følgende skal afhandlingens udgangspunkt kort beskrives.

Den moderate konstruktivisme ser verden som flydende, kendetegnet ved kontingens og kompleksitet. Med udgangspunkt heri går den foreliggende undersøgelse ud fra den centrale grundantagelse, at virkeligheden eksisterer uafhængigt af mennesket, men den sociale virkelighed, erkendelsen, sandheden og viden herom er ikke objektive størrelser, men resulterer af menneskers handling til konkrete tider i konkrete kontekster. Da sandhed og viden afhænger af flere faktorer, (blandt de vigtigste de(t) handlende subjekt(er)), må de betragtes som fallibilistiske. Denne antagelse har pragmatismen tilfælles med konstruktivismen, og derfor kan tilgangene, der vælges i den foreliggende undersøgelse, kaldes ontologisk pragmatisme og socialkonstruktivistisk epistemologi (Rønn, 2007, p. 106).

2.1.1. Kort ekskurs: Ontologisk pragmatisme i Deweys version er forskellig fra pragmatisk ontologi

En pragmatisk ontologi ophæver if. Rønn "ontologien i erkendelsens tjeneste" (2007, p. 118).

Dette indebærer, at aspekterne af interesse ved undersøgelsens objekt (i den konkrete undersøgelse handler det om interkulturalitets diskurserne i forskellige praksisser) søges belyst bedst muligt fra forskellige vinkler: *"Videnskabsteoretisk er den pragmatiske ontologi i god overensstemmelse med den opfattelse, at ikke én, men flere forskellige indfaldsvinkler til et videnskabeligt område alle kan belyse væsentlige sider ved det studerede område"* (2007, p. 119, kursiv i originalen).

Den samme grundantagelse findes i Deweys ontologiske pragmatisme; til gengæld søgte Dewey ikke at suspendere ontologien, men derimod at forbinde ontologien og epistemologien, da han mente, at ingen af de to alene kan redegøre fyldestgørende for den menneskelige erfaringsdannelse: "Dewey tager ... ikke afsæt i en ... epistemologisk diskussion om, hvordan vi opnår viden om

verden. I stedet er hans udgangspunkt ontologisk og omhandler, hvordan vi er i verden; et perspektiv, der har afgørende betydning for kontekstens betydning for erfaringsdannelse (Fink 1974, Biesta 2009)” (Thomassen, 2011, p. 123).²

2.1.3. Ontologisk pragmatisme: erfaring og handling

Denne afhandling støtter sig til Deweys pragmatisme og har tyskundervisningens praksis som ontologisk studieobjekt. Igennem denne praksis forventes der at blive skabt viden om en undervisning, der sigter mod interkulturel kompetenceudvikling.

Pragmatismen forstår verden som ufærdig, usikker, omskiftelig, kontingent, og mennesket som den, der ved aktiv handling håndterer usikkerhed og forandring og definerer sin væren i verden (se også Brinkmann, 2006, p. 39 og p. 54). Pragmatismen ser også tænkning og viden som aktiv handling, som *gøren*, som praksis: ”At forstå verden i praksis-begreber vil sige at tænke temporalt, kontekstuel og processuel. Praksis forløbet i tid indebærer udvikling og rammesætter begivenheder.” (2006, p. 40). Menneskets *praksis* er følgelig situeret i tid og kontekst, og det er ved *erfaring*, at mennesket er i verden og erkender den. Derved forstås *erfaring* i Deweys pragmatisme som en ontologisk størrelse (Dewey, 1925). *Erfaring* er et aspekt ved aktivitet/*handling*; ved at handle opleves også *handlingens* konsekvenser. *Erfaring* er en proces, hvorved vi rekonstruerer verden, vi griber ind i verden, men bliver selv forandret, ved at vi mærker konsekvenserne af vores *handling*. Forholdet mellem *erfaring* og *handling* betragtes som dialektisk, mens *erfaring* ikke udelukkende ses som bundet til bevidsthed (og ratio), men ligeledes til emotioner og æstetiske oplevelser. *Erfaringer* opnås i samspil med den sociale kontekst, som mennesket selv er en del af; tid og kontekst er helt centrale aspekter ved pragmatismen, siger Brinkmann (2006, p. 40).

Helt konkret er det ved negative emotionelle *erfaringer* i ukendte situationer (læs kriser), at ændringer af *praksis* trænger sig på. Mennesket forsøger at mestre udfordringen ved *undersøgelse* og skaber derved nye erfaringer og ny viden (Brinkmann, 2006, p. 70). *Undersøgelse* er metoden til at skabe erfaringer, og den bliver til aktiv *handling* og samtidig til måden at få adgang til virkeligheden på. If. Brinkmann sættes erfaring lig med mening, og menneskers kollektive erfaringer lig med social praksis:

² Hos Brinkmann 2006 og Thomassen 2011 findes der grundige indføringer i Deweys pragmatisk filosofi, som jeg her kun kan tangere meget let.

Erfaring vedrører helt alment forbindelsen mellem afprøvning (aktiv indgriben) og konsekvenser, som mennesker sammen har udviklet op igennem historien, og denne forbindelse er et andet navn for mening. Den menneskelige erfarings historie kan derfor forstås som "en historie om udviklingen af praksisser", dvs. en historie om udviklingen af sociale praksisser og teknikker, med hvilke vi mestrer en verden i stadig forandring. (Brinkmann 2006, p. 67).

Deweys pragmatisme illustrerer Thomassen (2009) i en model med *erfaring* som afsæt og elementerne *refleksiv tænkning*, *transaktion* samt *begreber* og *kontekst*, der nuancerer den. *Transaktion* betegner sammenhængen mellem handling og den respons, der derpå kommer retur. Mennesket påvirker ikke alene, men bliver påvirket af *transaktioner*. *Refleksiv tænkning* er en tankeproces i flere faser; den opstår, når en handling, som man antog ville løse en udfordring, ikke førte dertil. Ved udforskning forsøges at finde en konklusion; derved ophæves den usikkerhed, som man oplever i sådan en situation (2009, p.7).

Begreber er de instrumenter, som man bruger i den refleksive tænkning til at bygge hypoteser med (2009, pp. 8-9). *Begreber* er afgørende for erfaringsdannelse og viden, for mangler man *begreber* for at opnå forståelse af noget nyt, kan det nye ikke integreres og blive en del af den nye erfaring. Men *begreber* er også afgørende for kommunikationen. Har man ikke de samme *begreber*, kan man ikke kommunikere sin viden (erfaring) forståeligt nok, eller man risikerer at blive fejlfortolket (2009, p. 9).⁴

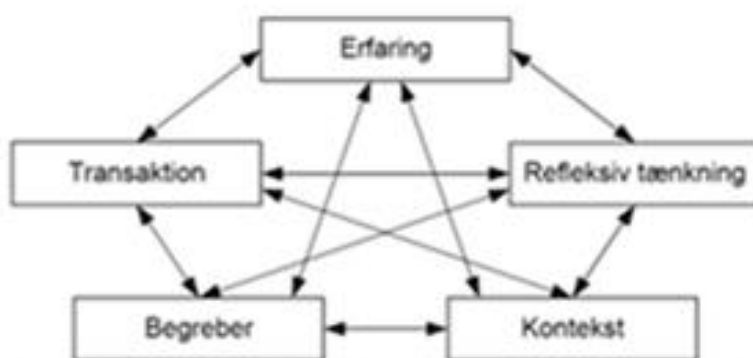


Fig. 2: Fem Dewey-begreber til analyse af Facilitated Work Based Learning genoptrykt fra Thomassen, A. O., 2009, p. 5

⁴ Modellen i Fig. 2 er genoptrykt med forfatterens tilladelse fra Fem-Dewey Begreber til analyse af Facilitated Work Based Learning, Working Paper, af Thomassen, A. O., 2009, p. 5, lokaliseret på <https://www.researchgate.net/publication/242578072> Fem Dewey-begreber til analyse af Facilitated Work Based Learning

Ud fra disse betragtninger omkring *'erfaring og handling'* bliver konkret praksis i rammerne for denne afhandling det centrale undersøgelsesobjekt. Praksis er *handling* i en given kontekst; den udvikles i interaktion, forudsætter undersøgende og *refleksiv tænkning*, som betjener sig af *begreber*.

2.1.4. Sand viden? Epistemologisk konstruktivisme og ontologisk pragmatisme

Praksis undersøges i denne afhandling, som ovenfor nævnt, også ud fra antagelser om den sociale verden, som tager udgangspunkt i epistemologisk konstruktivisme. Som den ontologiske pragmatisme betragter også denne retning af konstruktivisme den sociale verden (og erkendelsen af virkeligheden) som konstrueret og i bestandig forandring. Erkendelse er ikke afbildning af det objektive (som realismen antager), men er baseret på den faktiske kontekst, som processen finder sted i, på subjekt og dets erfaringer. Desuden former subjekt begreberne (iagttagelsesapparatet), der iagttages med. Dermed også sagt, at hverken sandhed eller viden i den sociale verden kan være objektive, eftersom de ikke kan adskilles fra subjektet. Spørgsmålet om, hvordan kan den skabte viden så bedømmes, vil if. Bem og Huib Looren de Jong (2007) kunne besvares med et pragmatisk-funktionelt kriterium, som i Rønns oversættelse lyder: "... den funktionelle opfattelse af viden betegner et interaktionelt synspunkt på viden, som undgår rationalismens og empirismens yderliggående ["the extremes of rationalism and empiricism"] opfattelser i form af udelukkende at fokusere på enten den subjektive eller den objektive pol i erkendelsen." (Bem & Huib Looren de Jong citeret i Rønn, 2007, p. 232). Viden betragtes som produkt af en aktiv undersøgelse af bestemte aspekter af virkeligheden ud fra konkret udtalte perspektiver. Det pragmatisk-funktionelle består i at kunne begrunde det hensigtsmæssige i: "... at anvende en teori frem for en anden på grundlag af en vurdering af mål og midler, men også set i forhold til den særlige handlingssfære, hvori handlingerne skal udføres" (2007, p. 233). Jeg vil komme tilbage hertil i kapitlet om design og kvalitet (pp. 63-65 i denne afhandling).

2.1.5. Sproget

Sproget spiller en særlig rolle i erfaringsdannelse; virkelighed og sprog er afhængige af hinanden, da sproget er virkelighed, og virkeligheden bliver sproglig i erkendelsesprocessen; sagt på en anden måde er sproget grænsen for menneskets erkendelse. Men sproget, siger Bakhtin (Bakhtin, 1981), er ikke neutralt eller statisk og slet ikke en objektiv afbildning af virkeligheden; derimod er sprog *gøren*, en repræsentation og et medierende redskab for menneskets erkendelse (se også pp.

34-35 i denne afhandling). Derfor er sprog også af stor betydning i den foreliggende afhandling. Men sprog er mere end verbalsprog; andre semiotiske tegnsystemer er ligeledes med til at danne mening i de sociale handlinger, der udføres. En analyse, som udelukkende beskæftiger sig med sprogbbruget, vil kun kunne give et partielt billede. I denne afhandling skal de *medierende redskaber* derfor tages i betragtning, som er relevante i erkendelsesprocesserne, og gøres til genstand for analyser (se også pp. 52, 54, 59, 92-93 i denne afhandling).

Med udgangspunkt i disse ontologiske og epistemologiske antagelser skal elevernes praksis i folkeskolens tyskundervisning forstås som måden, hvorpå de skaber mening. Praksis består af erfaringer, skabt i sociale handlinger, som medieres af verbalsprog og andre relevante tegnsystemer. Disse sprog, de aktører, som er involveret i handlingerne og deres livsbaner, samt de forskellige diskurser, der krydser hinanden i de konkrete kontekster, er tilsammen analytiske kategorier i undersøgelsen af praksis.

Der kan anlægges forskellige vinkler på den sociale praksis; socialkonstruktivismen lægger vægt på den situerede handling i dens konkrete kontekst. Det er netop, hvad undersøgelsen sætter sig for, nemlig at undersøge interkulturalitets forståelser i tyskundervisningens praksis i folkeskolen. I det følgende vil det praksisbegreb, som afhandlingen abonnerer på, ekspliciteres ved, at der først gøres rede for det teoretiske felt, som begrebet placeres i. Dernæst præsenteres den metodologiske ramme, som er valgt for undersøgelsen.

2.2. Det teoretiske felt: 'praksis' begrebet i denne afhandling

Teorifeltet, som søger at forstå og forklare praksis, handling og social orden, er heterogent. Det kombinerer teoretiske elementer fra forskellige teoretiske retninger og traditioner (så som sociologi, kulturanthropologi, kulturfilosofi, m.fl.). Det ville sprænge rammerne for denne afhandling at gå ind på dem, derfor henviser jeg hertil til (Reckwitz, 2000; Schatzki, Knorr-Cetina, & von Savigny, 2001). Den foreliggende fremstilling støtter sig til Andreas Reckwitz og hans udlægninger af praksisteori som kulturteori (Reckwitz, 2002). Jeg kommer tilbage til kulturteorier i et udvidet historisk perspektiv og de respektive fagdidaktiske konsekvenser (pp. 79-85 i denne afhandling).

De fire nyere kulturteorier, som Reckwitz (2002) diskuterer, har det tilfælles, at de alle overvinder skellet mellem mikro- og makroniveau (2000, p. 247). Forskellen mellem dem udgøres af, hvor de placerer det *sociale* (2002, pp. 246-247). Reckwitz skelner mellem fire typer af nyere kulturteorier:

- den kulturalistiske mentalisme, som ser det sociale som følge af intenderede handlinger placeret i psyken ('culturalist mentalisme', 2002, p. 247)
- den kulturalistiske tekstualisme, som er udtryk for normer, der regulerer individets kommunikation og handlemåder i samfundet, dvs. det sociale placeres i ydre symbolske strukturer, tegn kæder, diskurs, kommunikation eller tekster som bredt begreb ('culturalist textualism', 2002, p. 248)
- den kulturalistiske intersubjektivisme, som ser det sociale placeret i interaktioner (culturalist intersubjectivism' 2002, p. 249)
- og sidst praksisteori som kulturteori, som ser det sociale såvel i de symbolske ydre, som i de mentale indre strukturer (2002, pp. 249-250) og placerer det sociale i praksis.

Som allerede sagt, er den afgørende forskel mellem *praksisteori som kulturteori* og de andre tre typer af kulturteorier placeringen af *det sociale* i praksis. Praksis er stedet, hvor indre og ydre strukturer (symbolske og kognitive) er forbundet. Det er if. Reckwitz kun denne praksisteori, som inddrager aktørernes for-viden og for-erfaringer, som er blevet implicite i *praksis* og danner grundlag for *transaktioner* (2002, p. 246; p. 30 i denne afhandling).

2.2.1. Praksisbegrebet hos Reckwitz

Praksisbegrebet kræver en nærmere afklaring, og Reckwitz skelner mellem *practice* og *practices* (på dansk *handling* og *praksis*). "*Practice*" beskriver en menneskelige handling; *praksis* (dansk for *practices*) er derimod rutinerede måder at forstå, at vide og ønske på. *Praksis* bygger på flere med hinanden forbundne elementer: kropslig og psykisk aktivitet, redskaber og deres brug, viden, forståelse, know-how, emotioner, motivationer. Enhver *praksis* afhænger af alle elementerne og den specifikke forbindelse mellem dem. Og det er især vigtigt, at *praksis* ikke kan reduceres til et enkelt af dens elementer. *Praksis* er "a nexus of doings and sayings" (Schatzki citeret i Reckwitz, 2002, p. 250), af forbundne materielle og immaterielle elementer. *Praksis* kan ses som et mønster, som den handlende aktør reproducerer; for når *praksis* bliver del af en fælles forståelse, bliver de 'institutionaliseret', og denne institutionalisering frembringer en social orden, som virker stabiliserende på fællesskabet. Det vil sige, at praksis ikke alene forstås af den handlende, men også af mulige tilskuere og medaktører (med samme kulturelle baggrund): "A "practice" is thus a routinized

way in which bodies are moved, objects are handled, subjects are treated, things are described and the world is understood.” (2002, p. 250).

Med praksisteorien etableres bestemte perspektiver på de socialteoretiske nøglebegreber krop, psyke, objekt, viden, diskurs, proces og aktør, som i det følgende meget kort skal beskrives, fortsat med udgangspunkt i Reckwitz (2002, pp. 250-257).

Som allerede antydnet spiller *kroppen* en central rolle i praksisteori; *praktik* er rutineret kropsliggjort viden: “... when we learn a practice, we learn to be bodies in a certain way (and this means more than to ‘use our bodies” (2002, p. 251). Samtidig med at *praksis* er kropsligt rutineret, er *praksis* også en mental aktivitet. *Sindet (the mind)* organiserer *praksis* og forbinder det kropslige med know-how, med specifikke fortolkninger, emotioner mm. Foruden dem kan *praksis* ikke være *praksis* (2002, p. 252).

Specifikke *praksisser* udføres ved hjælp af specifikke materielle objekter, som er lige så uundværlige som *sind* og *krop*. Disse objekter kan kaldes *medierende redskaber*. Praksisser består af rutinerede subjekt-subjekt, samt subjekt-objekt relationer (subjekter som både sind og krop).

Specifikke sociale praksisser har brug for specifikke former for *viden*. Praksisteorien forstår *viden* ikke alene som faktuel, men også som måder at forstå, måder at vide noget på, måder at ønske og føle på. Viden er “a particular way of ‘understanding the world’, which includes an understanding of objects (including abstract ones), of humans, of oneself” (2002, p. 253). Megen viden er implicit, historisk og kulturelt betinget, dvs. deles af et fællesskab (*shared knowledge*). Den vigtigste konsekvens, som udledes herfra, er, at man ikke kan være del af et bestemt praksisfællesskab uden denne viden. Viden i den forstand er mere end kun at vide, hvad og hvordan man *gør* noget inden for en bestemt praksis; den er en kompleks og relationel størrelse, som konstitueres af intentioner og emotioner.

I praksisteori har *sproget* ikke den fremtrædende stilling, som det har i andre kulturteorier. Selv *diskursiv praksis* er mere end sprogbrug og talehandlinger; derimod *gør* den diskursive praksis brug af mange sprog, eller rettere sagt semiotiske tegnsystemer. Også en diskursiv praksis indeholder på linje med andre praksisser krop, sind, emotioner, intentioner og motivationer. I praksisteori ses på sprog som rutineret sprogbrug, dvs. i en bestemt praksis kobles bestemte betydninger til

bestemte objekter. Diskurser ses som produkt af *rutiniserede praksisser* og kan forandres af *praksisser*. Forandringer af diskurser sker (ligesom omtalt under erfaringer ovenfor), når negative emotionelle erfaringer drages, der skyldes manglende viden eller modsatrettede fortolkninger, i møder eller kriser, som er diskontinuerlige elementer i menneskets udvikling (Bollnow, 1976; Pettersson, 2003). Disse brud på praksis-rutiner kan føre til nye praksisser, som konstituerer nye diskurser (Reckwitz, 2002, p. 254).

Reckwitz understreger, at eftersom individet udfører multiple sociale praksisser, er det også det eneste, som kan overskride praksissens rutiner: "As there are diverse social practices, and as every agent carries out a multitude of different social practices, the individual is the unique crossing point of practices, of bodily-mental routines" (2002, p. 256). Dette kan aktører gøre på forskellige måder ved at indtage forskellige roller, som det i denne afhandling gælder om at identificere; de valgte roller forbinder aktørers praksis til deres identitet.

2.3. Opsamling:

Ovenfor er det praksisbegreb, som denne afhandling abonnerer på, defineret med udgangspunkt i Reckwitz' kultur som praksis-teori. Som det fremgår, er individ, krop og sind, diskurser, strukturer og sprog uløseligt forbundne med hinanden i praksis. Denne forståelse af praksis har den fordel, at den forbinder materielle elementer som fx tegnsystemer med implicite og immaterielle aspekter som relationer, normer og konventioner m.m. Alle disse aspekter konstituerer den tyskundervisningspraksis, som er kerneanalysegenstand for denne afhandling. Ved at tage udgangspunkt i dette praksisbegreb får jeg mulighed for at tage både forskellige diskursive praksisser (institutive, teoretiske, politiske m.m.) og andre socialteoretiske nøglebegreber, der er konstituerende for praksis, i betragtning.

Efter at have afklaret det teoretiske grundlag for det valgte praksisbegreb, vil jeg præsentere og diskutere afhandlingens metodologiske ramme i det følgende.

3. DEN METODOLOGISKE RAMME

3.1. Kvalitative metoder

Forskningsspørgsmålene placerer undersøgelsen i det etnografiske felt og lægger op til brug af kvalitative metoder. I det følgende skal der kort gøres rede for overvejelserne omkring dette overordnede valg.

Kvalitative metoder er et komplekst og tværdisciplinært forskningsfelt, som er tæt forbundet med forskellige traditioner og perspektiver, og som har en lang tradition inden for uddannelsesforskning. En generisk definition giver Denzin & Lincoln (2000):

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including filed notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (Denzin & Lincoln, 2000, p. 3).

Denne definition definerer kvalitativ forskningsmetode som en proces i flere faser, med det formål at opnå en bedre forståelse af undersøgelsesgenstanden - i denne undersøgelse udvikling af interkulturel dannelse i elevers praksisser. Denne praksis konstrueres af og er under påvirkning fra forskellige aktører, som skal inddrages i undersøgelsen for at opnå en bedre forståelse af fænomenet. Kvalitativ forskning er situeret og pålægger forskeren at positionere sig. Denzin (2000) taler om den kvalitative forsker som *bricoleur* og forskningsarbejde som *bricolage* eller montage (2000, p. 4). Ved at forskeren træffer valg om forskellige metoder til datagenerering, forskellige datatyper og tilsvarende metoder til analyse, som 'monteres' sammen, afdækkes undersøgelsens genstand fra forskellige vinkler. En passende metafor for kvalitativ forskning er ifølge Richardson (2000) krystallen: "Richardson disputes the concept of triangulation, asserting that the central image for qualitative inquiry is the crystal, not the triangle. Mixed-genre texts in the post experimental moment have more than three sides." (Richardson citeret i Denzin & Lincoln, 2000, p. 5).

I den pædagogiske etnografi, som denne afhandling placerer sig under, er triangulering eller brug af multiple metoder, datatyper, perspektiver og evt. observatører helt almindelig (Flick, 2004, p. 51). Når det drejer sig om at forstå et fænomen, kan triangulering af datasorter og metoder sikre, at forskningsgenstandens kompleksitet kan indfanges bredere, og derved kan opnås en dybere forståelse (Flick, 2011), hvilket er intentionen i dette studie. Derudover forhøjer triangulering både transparensen og validiteten af undersøgelsen (2011, p. 323).

Hensigten med den foreliggende undersøgelse er at kortlægge elevers praksis, som udfolder sig i komplekst samspil mellem immaterielle og materielle elementer. Forskningsspørgsmålet lægger derfor op til en etnografisk og en diskursanalytisk tilgang.

Ved at definere praksis og dens konstituerende aspekter med afsæt i kultur som praksisteori (Reckwitz, 2002), har jeg skabt basis for den empiriske analyse; en tilgang, som kombinerer en etnografisk med en diskursanalytisk tilgang er neksusanalysen, som jeg kommer ind på i 3.6.1 og 3.5.2. (pp. 50-52 i denne afhandling).

3.2. Forskningsstrategi: multiple cases eller cases i cases

Afhandlingens analysedel genspejler fagets tre konstituerende praksisser. I den første, tyskfagets teoretiske praksis (kap. 4), afsøger jeg fagets vidensgrundlag afgrænset til kulturteorier og kulturdidaktikker. Den anden analysedel omhandler fagets retoriske praksis (kap. 5); her undersøger jeg diskurser om interkulturalitet i styredokumenter, i det anvendte læremiddel (dvs. mediepakken), i de involverede læreres intentioner med undervisningen, samt i det observerede didaktiske design. Den tredje analysedel (kap. 6.) vedrører den kulturelle praksis repræsenteret ved elevernes praksisser, dvs. sociale handlinger i et bestemt rum, med et bestemt formål, i bestemte konstellationer og under påvirkning af forskelligartede (ofte modsætningsfyldte) faktorer. Fagets retoriske og teoretiske praksis (pp. 13-14 i afhandlingen) formodes at have stor forklaringskraft i forhold til elevernes praksis, sådan som det dokumenteres i analysen af den retoriske praksis og også mere lokalt bliver synligt i delanalyser af den kulturelle praksis.

Da forskningsmålet er at opnå en nuanceret viden om og forståelse for, hvordan elevers praksisser udspiller sig, er casestudiet en oplagt strategi. Casestudiet har det samme epistemiske sigte som afhandlingen, nemlig forståelse, og giver mulighed for fordybelse. Dybdegående analyser, som kan skabe detaljeret viden om et verdensudsnit og et øjebliksbillede, er også undersøgelsens mål. Jeg

finder således, at det er en styrke ved casemetoden, at den gennem studier af mennesker skaber kontekstbundet viden, hvilken if. Flyvbjerg ikke er mindre værdifuld end teoretisk viden (Flyvbjerg, 2010, p. 468).

Ud fra Stakes (2000) kategorisering af cases kunne et casestudie som dette nærmere kaldes et instrumentalt casestudie: *"I call it instrumental case study if a particular case is examined mainly to provide insight into an issue ..."* (Stake, 2000, p. 437), hvilket ikke er uden betydning, da casestudieforskere anvender mangeartede strategier. Jeg vil endvidere kalde studiet for et multiple-case-studie. Der er forskellige argumenter, som taler for multiple-casestudier (Creswell, 2014). Jeg valgte et multiple-casestudie ud fra en intention om at have en større bredde, dvs. flere data og flere kontekster, som jeg kunne beskrive, hvori resultaterne af min undersøgelse var gyldige; intentionen var altså ikke at sammenligne casene. Konkret valgte jeg tre skolecases (se kap. 5.3., pp. 188-2019 i afhandlingen), som jeg undersøgte hver for sig, men ud fra de samme spørgsmål; de undersøgte med en intention om bedre at forstå den ramme, som elevers praksis udfolder sig i.

I de følgende afsnit vil jeg redegøre for sonderingsarbejdet og adgangen til feltet, for metoder til datagenerering og analyse. Sidst diskuterer jeg kvalitetskriterier i forhold til dette studie.

3.3. Sonderingsarbejde og adgang til feltet

Mine egne erfaringer og viden om genstanden for denne undersøgelse er især præget af min mangeårige beskæftigelse med lærerud-, efter- og videreuddannelse, konsulentarbejde, samt interessen for vurdering og udvikling af læremateriale. Derigennem har jeg både teoretisk og praktisk været engageret og involveret i folkeskolens tyskundervisning, imidlertid dog hovedsageligt i lærerpraksisser, som står centralt i min forståelse af feltet. Elevernes praksis derimod kender jeg højest indirekte igennem elevprodukter samt lærerberetninger, og meget lidt igennem direkte observationer på praktikskoler. I løbet af årene har jeg haft mulighed for at opbygge et stort netværk i det felt, jeg arbejder i; derfor var det heller ikke svært at lave flere interviewaftaler med skoleledere og lærere i starten af 2013 for at sondere feltet. Disse interviews brugte jeg også for at få en første bekræftelse af mine antagelser omkring kulturdimensionens vægtning i tyskundervisningen på folkeskoleniveau, samt lærernes brug af film generelt og mediepakker specielt. I foråret 2013 designede jeg et pilotprojekt som en ikke-struktureret observation og planlagde fokusgruppesamtaler med eleverne (Bilag 2). Formålet var at afprøve og vurdere observationsværktøjer m.m. Det blev

aftalt og planlagt, at projektet skulle vare en måned; det måtte dog brat afsluttes på grund af lærerstrejke og lockout. Til trods for det opnåede jeg nogle resultater, der førte til flere justeringer, bl.a. omkring, hvordan fokus på elevperspektivet i observationerne (frem for lærernes) kunne styrkes. Det næste trin i sonderingsarbejdet var gennemførelsen af en spørgeskemaundersøgelse i juni 2013⁵ blandt Tysklærerforeningens medlemmer, som på daværende tidspunkt talte ca. 300, hvoraf 100 svarede (Bilag 2). Spørgeskemaundersøgelser hører til den kvantitative metodologi, som ellers ikke bliver brugt i denne undersøgelse, men i dette konkrete tilfælde var målet særligt

- At få af- eller bekræftet antagelser om, at spillefilm som medie er udbredt i folkeskolens tyskundervisning / at mediepakker er populære blandt lærere, og at grunden hertil er deres didaktiske design, der aflaster lærerarbejdet, samt at målet med at bruge dem er at styrke kulturdimensionen if. læreplanens krav / at få indblik i lærernes didaktiske valg.
- At få adgang til feltet ved at spotte lærere, som var interesseret i at samarbejde om projektet.

Mine antagelser blev positivt bekræftet⁶ (Bilag 3, undersøgelsens resultater). Ift. ønsket om at få adgang til feltet var der ud af de 100 besvarelser 16 positive tilkendegivelser om samarbejde. Der fulgte mailudveksling og telefoninterviews med interesserede lærere, flere samtaler med skoleledere, inden jeg traf et pragmatisk valg af observationsskoler, hvor logistiske hensyn var et afgørende kriterium. Jeg valgte tre skoler og fire 9. klasser, som alle skulle arbejde med den samme mediepakke, Kebab Connection, i perioden mellem efteråret 2013 og foråret 2014. Selvom skolerne var tilfældigt valgt, viste de sig at være forskellige: Den ene var en folkeskole med en meget høj procentdel af elever med anden etnisk baggrund; en anden, også en folkeskole, havde en IT-profil; og den sidste var en grundtvig-koldsk friskole. Som sagt blev skolerne valgt ud fra en forventning om at skabe en bred indsigt i problemfeltet. Da IT-profil skolen efter kort tid i forløbet trak sig fra projektet på grund af lærerens langvarige sygdomsforløb, måtte jeg nøjes med de to skoler og tre klasser, hvor data kunne indsamles. Disse tre klasser udgjorde tre beskrivende skolecases, som skal præsenteres i afhandlingens kap. 5.4.

3.4. Empiri indsamlingsmetoder

I denne undersøgelse var det forskningsspørgsmålet, men også den kontinuerlige vurdering af resultaterne, som lagde op til brugen af andre metodiske tilgange, når det blev nødvendigt; dvs.

⁵ Linket til spørgeskemaundersøgelsen https://docs.google.com/forms/d/1AdwvGYMj-gAeBOy3121z_4Hg7JKQ9sSJxbJocM_H8KWw/edit?uiv=0

⁶ Ud af 100 respondenter har 99 bekræftet brugen af spillefilm i deres undervisning; 77 kender mediepakker, og 67 ønsker at bruge dem i undervisningen (se Bilag 2, pp. 3-25)

nogle metoder blev valgt på forhånd til at indgå i undersøgelsens design, andre blev dikteret af konkrete behov for afklaring. Observation og interviews med lærere forud og efter og med elever efter undervisningsforløbene blev planlagt på forhånd, dertil blev der udviklet observationskemaer og semi-strukturerede interviewguides, som dog i de konkrete situationer skulle revideres eller tilpasses. Ligeledes blev det løbende justeret, hvordan data blev indhentet. Fx selvom det på forhånd var aftalt at lave videooptagelser af klasseundervisningen, måtte jeg afbryde dem, da nogle elever bad mig om det, og så måtte jeg nøjes med lydoptagelser (p. 65 i afhandlingen).

Kerneempirien blev genereret ved hjælp af observation, interviews og elevprodukter; dvs. det samme fænomen og elevers praksis i arbejdet med det bestemte læremiddel blev undersøgt på tre forskellige steder og med forskellige personer. Der blev anvendt forskellige dataindsamlings- og analysemetoder for at supplere og underbygge resultaterne. Denne data- og metodetrianglering kan if. Flick styrke valideringen af studiet, men også reliabiliteten (Flick, 2004, p. 16 f.).

Nedenstående figurer giver et overblik over de forskellige datakilder. Fig. 3 giver et overordnet overblik over designet for empiriindsamlingsfasen. Fig. 4 viser en detaljeret oversigt over kilder, tid og mængde af data indsamlet forud for, under og efter endte observationer. Den oplyser aktiviteterne knyttet til datakilderne og den periode, som indsamlingen er foregået i.

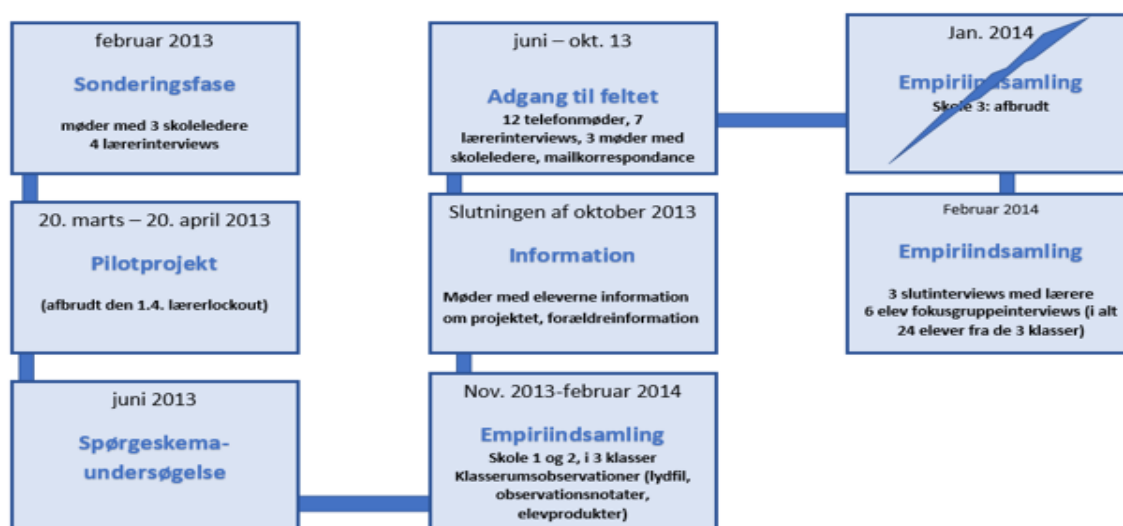


Fig. 3 Design for indsamling af empiri

Datakilder	Sonderingsfase:	Adgang til feltet	Skolecase 1	Skolecase 2	Skolecase 3	3. skole / afbrudt
Lærerinterviews Med lærer i sonderingsfasen og led i adgang til feltet I alt 7t Med lærerne på observationsskolerne i alt 6 t	3 i alt	4 i alt	1 interview forud for (den 20.8.13) og et efter endt observation (den 14.2.2014) (å ca. 1 t hver) I alt 2 t	1 interview forud for (den 22.8.13) og et interviews efter endt observation (den 14.2.2014) (å ca. 1 t hver) I alt 2 t	1 interview forud for (3.10.2013) og e efter endt observation (den 29.1.2014) (å ca. 1 t hver) I alt 2 t	1 interview forud for (10.12.2013)
Spørgeskemaundersøgelse	Juni 2013: 100 respondenter					
Møder	7 telefonmøder (lærer og skoleledere)	12 telefonmøder (+ mail-korrespondance)	2 møder (fælles med lærer i skolecase 2) den 1.7.2013 og den 6.8.2013	Se skolecase 1		2 møder med skolelederen Mailkorrespondance
Klasserums observation (datoer, tid) I alt 31 t observation + 6 t i forløbet som blev afbrudt			2013: den 28.11./ 29.11./ 2.12./ 5.12./ 6.12./ 9.12./ 12.12./ 2014: den 2.1. / 6.1. I alt 12 klokke timer	2013: den 27.11./ 4.12./11.12./4.12./ 18.12. 2014: den 2.1. 13.1. I alt 7 klokke timer	2013: den 20.11./ 25.11./ 27.11. /2.12./ 4.12./ 9.12./ 11.12./ 16.12. I alt 12 t	2014: den 10.1./ 28.1 / 29.1./ 31.1. AFBRUDT I alt 6 t
Fokusgruppe interviews med elever 28 elever i alt Ca. 7 t i alt			2 kønsopdelte fokusgruppe-interviews med i alt 6 elever (3 piger og 3 drenge) 2014: den 4.2. og den 14.2. I alt 2 t	2 fokusgruppe interviews med i alt 6 piger 2014: den 4.2. og den 12.2. I alt 2 t	2 kønsopdelte fokusgruppe-interviews Med i alt 8 elever (4 drenge og 4 piger) 2014: den 13.1. og den 14.1. I alt 3 t	
Elevprodukter skriftligt 2 referater 20 dispositioner 13 stile 3 elevhæfter med notater og opgaveløsninger			2 referater (den 28. og den 29.11.) 6 dispositioner til den mundtlige prøveeksamen	3 elevhæfter med resumeer, sætninger til billeder, svar på spørgsmål 13 stile 14 dispositioner til den mundtlige prøveeksamen		
Elevprodukter mundtligt 2 t og 12 min.			2 mundtlige prøveeksamen 12 min. i alt	Mundtlige prøveeksamen 2 t i alt		

Fig. 4 Oversigt over datakilder

3.4.1. Observation

Observation er en meget brugt metode i pædagogisk etnografi, som i dette studie har den funktion at skabe viden om den konkrete praksis, dens kontekst, samt at hjælpe med at identificere relevante handlinger og aktører.

Selvom jeg ikke ønskede en deltagende observation, ud fra den overvejelse, at jeg så vidt som muligt ville undgå at påvirke de situationer, jeg observerede, lykkedes det ikke. Især på skole 2 (friskolen) måtte jeg acceptere vilkåret, at alene en anden fagpersons præsens i rummet vakte forventninger hos lærer og elever om lejlighedsvis at måtte inddrage hende i samtaler. Scollon & Scollon har for så vidt ret, når han påstår, at observation altid er deltagende, og at objektivitet ikke kan

forventes (Scollon & Scollon, 2004, p. 3). Jeg har derfor i feltnoter fastholdt, hvilke deltagelsessituationer, der opstod, og hvor det er relevant i analyserne, at min rolle indgår i overvejelserne over, hvad de betyder.

Mit hovedværktøj i klasserummet var et observationsskema (Bilag 4). Jeg fandt inspiration i forskningsgruppens *Faglighed og Skriftlighed* ved Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet første publikation "*Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*" (T. Christensen, Elf, & Krogh, 2014). Skemaet indeholdt kategorier, som på forhånd var fastlagt, og et felt til 'fortællinger'. De fastlagte kategorier var: Modulets forløb i sekvenser, formålet (hvis ekspliciteret ved lærer eller elever, ellers min vurdering), læringsressourcer, aktivitetens form og instruktion, medier og modaliteter, opgavegenrer. Jeg noterede undervejs stikord eller citater fra elever og /eller lærere og bearbejdede arket samme dag. Begge kategorier, de faste kategorier og fortællingen, hvor der var plads til mine indtryk, detaljerede beskrivelser af hændelser m.m., skulle vise sig at være vigtige data i kodningsfasen. Disse forskerproducerede data er gennemgående brugt i alle tre klasser. Det samme gælder for lydoptagelser af klasseundervisning og af udvalgte grupperes arbejde. Det skal dog også siges, at metoden har den vigtige ulempe, at brugen af deiktiske ord ikke kan forstås, medmindre forskeren har lavet detaljerede notater i sin feltbog. Denne erfaring måtte jeg gøre. I enkelte tilfælde kunne jeg ikke få en mening ud af talte passager og måtte droppe dem.

Betingelserne var, som allerede sagt, forskellige i de tre klasser, og dette gjorde ændringer af forud planlagte dataindsamlingsmetoder nødvendige (fx kunne videooptagelser slet ikke bruges i 9.a. og 9.b.; samtidig var der problemer med videooptagelser på skole 2. Disse skyldtes rumlige faktorer og tekniske problemer). Jeg kunne heller ikke indsamle alle elevprodukter, som jeg bad om. Det er de vilkår, man arbejder under og skal tilpasse sig til. Jeg har lært, at det kræver stor fleksibilitet og spontanitet at arbejde i felten.

3.4.2. Interview

Interviews blev valgt for at få indblik i ikke-observerbare forhold, som er vigtige for at sikre 'tætte beskrivelser' (Geertz, 1973), herunder hvordan erfaringer gøres, og mening dannes i den observerede elevpraksis. Derfor blev observationsdata suppleret med interviewdata (Brinkmann & Kvale, 2009). Alle indledende interviews blev gennemført som semistrukturerede interviews, med ud-

gangspunkt i en række temaer, som skulle dækkes. Disse var lærernes syn på undervisningens kontekst, på institutionelle rammer, normer, værdier, fysiske rammer, på elevgruppen, og ikke mindst lærernes intentioner med forløbet og begrundelse for valget af materialet. Rækkefølge og form var underordnet, da jeg betragtede opfølgning på interviews og personernes svar som afgørende vigtigt for at skabe den ønskede kvalitative viden (2015, p. 168-179). I interviewene efter observationerne var mit fokus at forstå handlinger eller hændelser fra observationerne på aktørernes præmisser og ud fra deres perspektiv og at få forklaringer og konkretiseringer. Interviewformen blev bibeholdt, interview-guiden var mere en huskeliste for interviewer, hvis ambition var at lytte aktivt og være åben for de interviewedes vinkler og ræsonnementer.

Mens lærerinterviews blev gennemført som individuelle interviews, havde jeg for elevernes vedkommende planlagt semistrukturerede fokusgruppeinterviews (Bilag 5).

Også denne form for interview er en kendt metode inden for pædagogisk etnografi. Denne form for interview tilføjer interviewet en ny dimension, da den giver mulighed for at producere data om gruppens fortolkninger af praksis, normer og interaktion, helt i overensstemmelse med den moderate konstruktivisme, som afhandlingen abonnerer på. Det er i forbindelse med, at deltagerne hører, spørger ind til, sammenligner og reflekterer egne og de andres erfaringer og forståelser, at interaktionen, i hvert fald som idealtilfælde, producerer en udvidet viden om praksis og dens kompleksitet. Gruppens sammensætning og kemi kan dog også resultere i det modsatte, og interaktionen kan føre til konformitet eller polarisering (Halkier, 2009, pp. 12-15). Det, der vejede tungest i forhold til valget af metoden, var udsigten til at dokumentere de specifikke perspektiver på den praksis, som informanterne havde været med til at udføre, samt at få indblik i de normer og værdier, der kendetegnede interaktionerne. Intentionen lykkedes til dels, jeg vil dog komme tilbage hertil i analysedelen.

Det næste spørgsmål, som der her kort skal redegøres for, er rekrutteringsspørgsmålet. Jeg var for så vidt afklaret med, hvilket formål interviewene havde, nemlig at bidrage med forklaringer og vurderinger af specifikt indhold og aktiviteter i undervisningen. Jeg bestræbte mig på, og det lykkedes til dels, at sammensætte grupperne således, at der var én repræsentant fra forskellige grupper, der havde samarbejdet i undervisningsforløbet, ud fra en antagelse af, at eleverne ville være nysgerrige efter at høre, hvad andre havde gjort og erfaret og diskutere forskellige forståelser, hvilket

kunne styrke fokusgruppens sociale interaktion. Derudover ville der skabes en bredere viden om refleksioner og resultater af gruppearbejde-interaktioner, og også et vist indblik i dem, jeg ikke selv havde observeret. Ift. skolecase 1 og 2, hvor eleverne var kønsopdelt i deres gruppearbejde, valgte jeg at følge det samme mønster i interviewene.

Elevrekrutteringen var for det meste uproblematisk, da mange elever fulgte deres lærers opfordring, forholdt sig åbent og for de allerflestes vedkommende viste interesse. Der var dog enkelte, der ikke ønskede at blive interviewet.

3.4.3. Elevprodukter

Til kerneempirien hører også skriftlige og mundtlige elevprodukter (et eksempel Bilag 5). Dertil tæller elevers lektier, dispositioner, stil, og mundtlig prøveeksamen. Der var store forskelle mellem, hvordan eleverne arbejdede både i klassen og derhjemme i de tre skolecases. Som det fremgår af fig. 4., blev materiale indsamlet i skolecase 1 og 2. I skolecase 1 var det de allerfærreste elever, der lavede lektier eller gruppearbejde (p. 198, p- 201 i afhandlingen; Bilag 14). I skolecase 2 skrev mange elever ofte i deres hæfter, mens det i plenum var de samme elever, der tog ordet (p. 204, p. 209, p. 253 i afhandlingen). Eleverne i skolecase 3 skrev ikke i hæfter, men på computeren, og ikke sjældent skrev kun én af gruppens medlemmer gruppens resultater ned. Her blev gruppernes arbejdsresultater enten fremlagt af gruppen, eller alle grupper kom til ord i plenumsekvenser ledet af læreren (p. 212, p. 215 i afhandlingen). Disse forhold indgår i analyserne i kapitlerne 5.4.1.8., 5.4.2.3., samt 5.4.3.6.

3.5. Dataorganisering, -analyse samt transskription

Det afgørende spørgsmål, som jeg stod over for, vedrørte i mindre grad organiseringen og systematiseringen af data (selvom det også var en udfordring), men snarere hvordan den uoverskuelige og mangfoldige mængde af data kunne besvare forskningsspørgsmålet ved at forbinde det observerede med de teorier, som studiet bygger på, og evt. nye teorier. For at forøge transparensen vil jeg nu kort præsentere omfangslogikken i analysen af de empiriske data samt den konkrete fremgangsmåde, som blev fulgt (som en del metodelitteratur anbefaler det, herunder Charmaz, 2006; Creswell, 2014).

Idealtypisk kan der anvendes tre logiske interpretationsmetoder: deduktivt, induktivt og abduktivt. Det er den abduktive omfangslogik, som er valgt til dette studie (p. 28 i afhandlingen). Den adskiller sig afgørende fra især den deduktive, for mens deduktionen anvender almene regler på særlige tilfælde og forudsætter præmisserne, og induktionen slutter fra den observerede verden til lov-mæssigheder i den verden, så forløber abduktionen eller hypotesen, som Pierce (1998) også kalder den, fra regler og resultat til den konkrete case (Peirce Edition Project, 1998, pp. 229-230). Det baseres på antagelsen, at den sociale verden er konstrueret, men eksisterende, og at der kan udsiges noget sandsynligt, men ikke alment- og altid gyldigt, men derimod en viden, der gælder, indtil abduktive processer peger på nye forklaringer (Reichertz, 2013, p. 65). Pierce (som citeret i Reichertz, 2013, p. 57) fastslog at: "Hypothesis proceeds from rule and result to case" eller med Reichertz's ord "Das Schlussfolgern wird also stets als Dreischritt begriffen, geschlossen wird von zwei bekannten Größen auf eine unbekannte" (2013, p. 57). Abduktionen anvender if. Reichertz to slags viden, eller "bekannte Größen": viden om observerede karakteristika i en bestemt case samt viden om klasser, regler og ordninger (teorier). Slutningen lyder: Hvis de observerede karakteristika i en case stemmer overens med en kategoris kendte kendetegn, så må også de andre kendetegn, som kategorien har, gælde for casen. Abduktionens konklusion udvider dermed erkendelsen, men det handler if. Reichertz ikke om ny viden, men om en udvidelse af den kendte. Således kan det forstås, at hypotesen slutter fra resultat og regel til casen; dvs. der konkluderes fra et begrænset udpluk til en større helhed. Konklusionen betragtes som sagt som sandsynlig (2013, p. 65).

Anvendt på den foreliggende afhandling så skaber abduktionen en første bevægelse fra empiriske fund til hypoteser om disse funds betydning (hypoteserne baseres på teoretisk viden), og tilbage igen til data, som kan underbygge fortolkningerne. Således er abduktion det overordnede princip for kodningsprocessen og meningsskabelsen i analyserne af data.

3.5.1. Dataorganisering:

Kerneempirien blev i første omgang registreret, organiseret og systematiseret i projektets logbog i Nvivo, et program, der bruges både til organisering, transskription, kodning og analyse af data.

Jeg har kun udnyttet en mindre del af programmets potentiale grundet store datamængder og tidnød. Som screenprintet til højre viser, blev data organiseret først efter kilder (skolerne 1, 2, 3). Som det næste blev data kategoriseret i underkategorierne elevprodukter / besvarelser,

transskriberede lydoptagelser af klasseundervisning, observationsnotater, sekvensering af undervisningslektioner og transskriberede lydoptagelser af gruppearbejde.

Kerneempirien blev efter en første gennemlytning til klasseundervisningsoptagelser organiseret overordnet i kategorier/temaer. På dette stadium blev undervisningsforløbene også overordnet sekvenseret. Den videre organiseringsproces af data foregik induktivt fra konkret til mere og mere abstrakt.

3.5.2. Transskription

Transskription er det første skridt i analysen, men transskription betyder samtidig en datareduktion og -transformation (Halkier, 2009, p. 70 ff) fx fra lydoptagelse til skriftlig verbalsproglig repræsentation. Formålet med transskriptionerne er helt afgørende for valget af egnede transskriptionskonventioner. Halkier (2008) skriver med reference til Bloor et al, at der kan argumenteres for mindre detaljerede transskriptioner end de konventioner, som især konversationsanalysen foreskriver (2008, p. 71). Deri er Steensig (Steensig, 2005, pp. 178-179) enig, men begge anbefaler dog at reflektere graden af reduktion, som foretages.

Kendskab til handlinger, som elever foretager, og deres kontekst, var yderst vigtig at få frem. At forstå et udsagn indebærer, at man som analytiker kan tænke sig ind i den andens position (Bourdieu & Accardo, 1999, p. 615), og derfor giver ikke alene ords betydninger, men også måden, som ord er sagt på, vigtige oplysninger. Deri spiller produktionen af udsagn en rolle; fx prosodi,

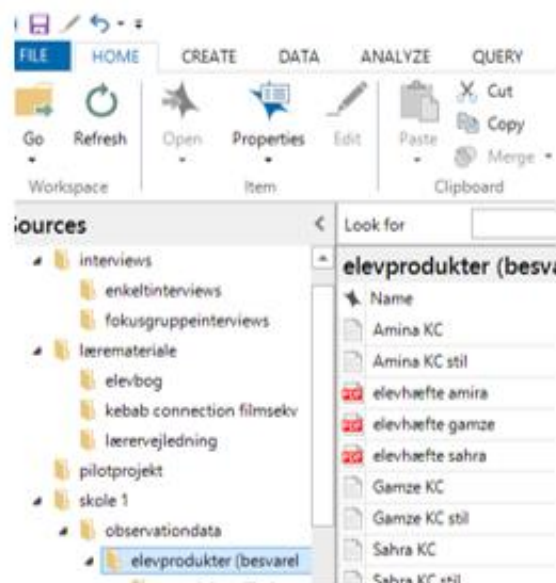


Fig. 5 dataorganisering i NVivo

dvs. betoning eller accenter, hævet eller sænket stemme, lydstyrke, lydlængde, men også pauser, som kan markere tøven, og ligeledes kropssprog (hvor det kan registreres). Også ufærdige sætninger og korte udtryk fx 'mm', som markerer eftertanke, tøven, deltagelse, accept, afvisning; også talevendinger som 'øh', 'åh,' og deltageres talen i munden på hinanden. Alle disse aspekter giver værdifulde oplysninger til fortolkningen af udsagnene selv og skal gøres tilgængelige for læseren. En relativt righoldig transskription af data anses altså for nødvendig med henblik på den efterfølgende kodning (Gee, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

Det er dog ikke udelukkende kodning og fortolkning, som er kriterium og målestok i transskribering, men også formidlingen (bl.a. hensyntagen til informanterne og til læseren). Talesprog er meget forskelligt fra skriftsprog; og under visse omstændigheder kan en detaljeret transskription for det første gøre teksten svært tilgængelig og gøre et ejendommeligt indtryk på læseren. På den anden side skal aktører kunne genkende deres ytringer (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 203-205). Det er en vanskelig balancegang.

Transskriptionerne i denne afhandling havde til formål først og fremmest at gøre udsagn forståelige og tolkningen af udsagn så transparente som muligt. Der spiller produktionen af udsagn en rolle. Så vidt muligt⁷ blev konventionerne for multimodal transskription fulgt, som Norris fastslår i sin metodebog (Norris, 2004, p. 59). At følge alle konventioner i denne version ansås ikke for nødvendigt. De valgte konventioner anses for at

gengive talerens prosodi m.m. i et rimeligt omfang. Konventionerne er: Der bruges almindelig ortografi på dansk (og tysk), bortset fra at store bogstaver anvendes til at angive eftertryk. Tegnsætning bruges til at markere intonation, ikke grammatik; tankestreg - for abrupt stop, apostrof 'for hovedtryk. Spørgsmålstegn i parentes (?)

STORE BOGSTAVER	for eftertryk
...	for længere pause
-	For tøven
(?)	for uforståeligt
[og skift af linje	for overlap
(...)	beskrivelser

Fig. 6 Konventioner fulgt i transskriberingen

⁷ Da jeg transskriberede mine optagelser selv, havde jeg den fordel, at jeg både kunne huske detaljer omkring sted, tid, stemninger, endda kropsbevægelser og -holdninger. Jeg kunne også genkende stemmer, tonefald m.m. På den anden side blev jeg også overrasket af situationer, især i interviews, hvor jeg ikke havde overskud til at observere og tage tråden op, mens jeg lyttede til deltagerne.

står for utydeligt eller uforståeligt. Firkantet parentes [markerer overlap; i parentes () angives beskrivelser af ikke leksikale fænomener (proxemik, hoved- kropsbevægelser, gestikker, lyd fx fnisen).

At fastholde prosodiske tegn af betydning for fortolkningen vejede i min vurdering tungere end skriftsprog, som ville have været mere læsevenligt.

Lyd- og videooptagelser er blevet transskriberet i programmet NVivo, hvor data også er blevet organiseret og kodet. Efter gentagen lytning til optagelserne udvalgte sekvenser til transskribering, mens resten af teksterne er blevet resumeret. Det vigtigste kriterie for valget af sekvenser til transskribering blev defineret i forhold til forskningsspørgsmålet:

- Sekvenser, hvor aspekter af interkulturel dannelse identificeres: handlinger, viden, erfaringer, holdninger, opfattelser berettes eller forklares
- Sekvenser, hvor didaktiske aspekter nævnes, forklares eller begrundes, herunder mål, indhold, aktivitet, udtryk

3.5.3. Kodningsprocessen

Dataindsamling, transskription og kodering hænger tæt sammen: "Coding relies on having solid data. How and what you record affects what you have to code" (Charmaz, 2006, p. 69) derfor var overvejelser om transskription også forbundet med overvejelser vedrørende koderingsstrategi.

I forhold til kerneempirien foretog jeg en åben kodning svarende til grounded teori (Charmaz, 2006). Denne strategi viste sig ikke at være helt let at håndtere i forhold til rammerne af denne ph.d.-afhandling (heller ikke i programmet NVivo). Der var en overvældende mængde af data, og jeg identificerede tilsvarende mange temaer, som viste sig på kryds og på tværs af data. For at beholde overblikket skrev jeg memos, som havde fokus på handlinger og processer med udgangspunkt i neksusanalysekategorierne (pp. 51-58 i afhandlingen). En vigtig inspiration var også Charmaz udspil om memos (2006, pp. 80-81). Spørgsmål jeg brugte til at strukturere mine memos, var: *Hvem deltager? Hvordan handler deltageren(ne) (hvis muligt hvordan tænker, føler hun)? Under hvilke betingelser sker processen/handlingen? Hvilke diskurser er til stede? Sker der ændringer undervejs? Hvornår, hvordan? Hvilke konsekvenser har de for processen, for deltagerne, handlingen?* Disse spørgsmål svarer til neksusanalysens kerneanalysebegreber. Denne form for memos blev skrevet til udvalgte sekvenser eller klip.

I det næste skridt beskrev og sammenlignede jeg deltagernes handlinger, de kategorier og underkategorier, som jeg havde kodet, og stillede dem over for den teoretiske viden.

3.6. Metoder til dataanalyse

Som allerede nævnt, er neksusanalysen valgt som kerneempiriens analysemetodologiske ramme. Analysens interesse er at udforske elevers medierede handlinger med henblik på udvikling af interkulturel kompetence. Fokus ligger som bekendt på elevernes praksis, dertil hører denne praksis' *circumference*, som også omfatter uddannelsespolitiske bestemmelser og undervisningsmateriale. Til analyse af læreplaner anvender jeg en kritisk diskursanalytisk (pp. 59-61 i afhandlingen). Vedrørende det didaktiske læremiddel i mediepakken, dvs. elevbogen og lærerhåndbogen, kombinerede jeg en interkulturel med en didaktisk analyse, med inspiration i Risagers interkulturelle analysemodel (Risager, 2014) og med udgangspunkt i de didaktiske analysekategorier: mål, indhold, aktivitet og udtryk. Desuden foretages en eksemplarisk multimodal interaktionsanalyse af en filmsekvens (pp. 153-169 i afhandlingen), med det formål at eksplicitere, hvordan *indhold* og *udtryk* i samspil er potentialer for interkulturel læring; potentialer, som kan løftes didaktisk.

I de næste underafsnit uddyber jeg hver analysemetode og begrundet nærmere for mine valg.

3.6.1. Nexsusanalysen og den medierede diskursanalyse

Det diskursanalytiske felt er vokset markant i de seneste år, hvilket bl.a. skyldes, at der findes forskellige tilgange til teorier og analyser af diskursive praksisser, fx kritisk diskursanalyse, diskurspsykologi, samtaleanalyse, konversationsanalyse osv. (Jørgensen & Phillips, 1999). Valget af de bedst egnede analytiske værktøjer til et konkret studie kan blive en udfordring, som det også har været tilfældet for mig. If. Jones (2014) fokuserer mange af de nævnte tilgange ensidigt på medierende midler eller på tekster i bred forstand og ignorerer historiske, kulturelle og økonomiske faktorer, der har skabt visse sociale praksisser og aktørernes *historical bodies* (begrebet forklares nedenfor)(Jones, 2014, p. 41), men som det her valgte praksisbegreb kræver. Dette krav opfylder neksusanalysen, som Scollon & Scollon (2004) udviklede og anvendte som en metodisk tilgang i relation til medieret interkulturel kommunikation, et undersøgelsesfelt, som på mange punkter ligner dette afhandlingsfelt. Både neksusanalysen og denne afhandlings videnskabsteoretiske baggrund (p. 28 i afhandlingen) harmonerer ved, at begge abonnerer på en moderat konstruktivisme, ved deres semiotiske sprogbegreb og ved at betragte praksis som den centrale analyseenhed. Derud-

over ved at anerkende fænomenerens kompleksitet, som det gælder om at indfange ved at identificere faktorerne, som ligger i den sociale handlings kontekst, diskurser, interaktionsordner, samt aktørernes habitus. Også neksusanalysens formål og perspektiv, nemlig at forandre praksis, stemmer overens med interessen i den foreliggende undersøgelse.

Begrebet neksus refererer inden for lingvistik til forbindelsen mellem to sætningsled. Overført til andre felter defineres neksus i sin simpleste betydning som "the study of the ways in which ideas or objects are linked together" (Scollon & Scollon, 2004, p. Viii). At analysere en neksus indebærer if. Scollon & Scollon at studere en social handling ved at kortlægge de semiotiske cirkler af aktører, diskurser, steder og medierende midler involveret i den respektive handling, samt faktorerne, der har formet dem (2004, p. Viii). Neksusanalysen er altså en ramme, som forbinder et makro- og et mikroperspektiv, og den opfylder derved de krav, som denne undersøgelse stiller.

Det skal ikke forties, at neksusanalysens primære formål ikke alene er at kortlægge de centrale handlinger inden for et givent felt (eller nexus of practice), men også at forandre det. Dette er også intentionen i det foreliggende studie, dog ligger forandringspotentialer uden for rammen for denne afhandling og er blot skitseret som et perspektiv i afhandlingens konkluderende kapitel.

Som allerede sagt retter min forsknings interesse sig ikke alene mod diskurserne, der italesættes, men også mod de handlinger, som de er en del af, konkret mod elevens praksis, mod hvordan eleven forholder sig til og (re)konstruerer interkulturalitets-diskurser i interaktion med andre og med læremidler. I et klasserum er der mange faktorer, der spiller ind og er med til at konstruere den sociokulturelle kontekst, hvori handlinger finder sted. Relationen mellem handlinger, diskurser og kontekst er interdependente i den forstand, at disse konstitueres af og konstituerer hinanden. Verbalsproget er ikke den eneste ressource, der medierer handlinger, men én af flere, og alle har forskellig semiotisk karakter og funktioner, som først i samspil med hinanden skaber betydning. For at svare på mit forskningsspørgsmål skal jeg kunne indfange denne kompleksitet og har brug for en teori, der kan rumme dette udvidede multimodale diskursbegreb. Sådant en teori er *den medierede diskursanalyse (fremover MDA)*, som deler de samme analysebegreber med neksusanalysen, og hvis ophavsmand bl.a. er den selv samme Ron Scollon (Jones, 2014, p. 39) (Scollon bruger selv ofte de to benævnelser parallelt, 2014).

MDA er selv et eklektisk rammeværk som if. Scollon placerer sig imellem det diskursteorietiske og det socialteoretiske: "Mediated discourse analysis seeks to develop a theoretical remedy for discourse analysis that operates without reference to social actions on the one hand, and social analysis that operates without reference to discourse on the other" (Scollon, 2001, p. 1). Til forskel fra konversationsanalyse, som betragter diskursen som handling (Austin, 1962; Levinson, 1997), interesserer MDA sig for, hvordan kulturelle værktøjer (inkl. diskurser) bidrager til individets mulighed for at handle i forskellige kontekster: "The unit of analysis for the mediated discourse analyst is not the word, nor the sentence, nor the text. Nor is it the image, the gesture or the sound. It is the action which makes use of the word, sentence, image, gestures and sound to get done. Words, sentences, texts, images, gestures and sounds are not of much relevance unless they are in some way involved in actions." (Scollon, 2001, p. 40).

Tilgangen er inspireret af Vygotskys teori om læring som medieret sociokulturel interaktion. For Vygotsky er det medierende værktøj (de kulturelle artefakter, i hans terminologi) forbindelsen mellem den sociale og kulturelle verden og den lærendes bevidsthed. Omgivelserne stiller midler til rådighed, som individet bruger og samtidig forandrer efter egne behov i den konkrete kontekst, som handlingen foregår i. Derfor skal der ikke fokuseres på produktet, men på processen, der fører til det (Vygotsky parafraseret i Wertsch, 1985, p. 17).

På de følgende linjer vil jeg definere de centrale begreber inden for disse teorier, begreber som danner baggrunden for analyserne af forskellige typer af data.

3.6.2. Centrale analysebegreber og principper i MDA og neksusanalyse

I det følgende skal de centrale begreber, som bruges inden for begge tilgange, afklares. Det er især vigtigt, fordi de fleste også bruges af andre teoretiske og metodiske tilgange, men med lidt andre betoning. Imidlertid inkorporerer Scollon & Scollon (2004) en række teoretikere direkte, også uden at omfortolke deres begreber (fx Nishida, 1958, Iedema, 2003, in 2004, p. 81).

Betegnelsen social praksis virker redundant, da enhver praksis finder sted i en social kontekst.

Men Scollon & Scollon (2004) betegner den simple handling, som gentages, og som dermed bliver genkendelig for andre (fx dagbogsskrivning) som social practice (2004, p.12). Andres genkendelse er altså en forudsætning for, at en social handling bliver til en social praksis. Det grundlæggende for en social handling/praksis er, at den udføres qua medierende midler, og at den foretages på

baggrund af værdi- og normsystemer, kulturelle vaner og holdninger. Den enkelte aktørs habitus, i Bourdieus (1977, p. 72) definition menneskets unikke "system of durable and transposable dispositions" and "structured propensities to think, feel, and act in determinate ways" (citeret i Scollon, Scollon, & Jones, 2012, p. 172), har en del til fælles med andres, som opvokser i samme fællesskabers sociale praksisser. Disse praksisser 'gøres' uden for individet, men linker hende/ham dermed til fællesskaber, til kulturer, hvori den individuelle handling genkendes, og aktøren identificeres som dertil hørende. Til at starte med bruger Scollon & Scollon Bourdieus begreb habitus, mens de i deres senere arbejde foretrækker Nishidas (1959) begreb historical body, kort sagt fordi Nishidas begreb suggererer 'tilblivelse', en mere ustabil relation mellem individ og fællesskab, en mere flydende proces, hvorigennem noget er i gang med at blive til (Scollon, Scollon & Jones, 2012, pp. 172-173). Denne argumentation svarer til min antagelse om eleverne, hvis praksis jeg undersøger, og derfor vælger jeg at bruge begrebet historical body i mine analyser.

Redegørelsen for begrebet social praksis ovenfor viser, at begrebets forståelse inden for MDA stemmer godt overens med praksisbegrebet i kultur-som-praksis teorien, som er afhandlingens teoretiske udgangspunkt. Begge går ud fra, at handling (praksis og praktikker) involverer 'hele' aktører (krop og sind), deres erfarings- og forståelsesbaggrund, medierende midler, som kan være sproglige og diskursive, men også materielle, handlinger, som er situerede og motiverede (pp. 33-35 i afhandlingen).

At bestemme de relevante handlinger og diskurser i en praksis er hverken simpelt eller lige til. Det, der gør det kompliceret, er, at hver handling krydser andre handlinger, som igen er med til at skabe og genskabe sociale identiteter og kulturer. Processen beskriver Scollon & Scollon (2004) med Iedemas (2003) begreb resemiotization (Scollon & Scollon, 2004. p. 81). Dvs. en handling, der transformerer de medierende midler brugt til at udføre handlingen med; samtidig forandrer aktørernes historical bodies sig ved at inkorporere handlingen til deres praksis. Som et eksempel kan nævnes en dramatiseringsøvelse, jeg observerede, hvor elever skulle transformere skriftlige tegn til bevægelser, stemme, mimik og kropsholdning. Jeg lagde især mærke til en dreng, som højlydt og glad gav udtryk for, at teksten først blev forståelig for ham, da han transformerede den til bevægelser. Jeg går ud fra, at han har tilføjet disse handlinger til sin erfaring, og de forandrer hans historical body.

If. Scollon betegner *nexus of practice* løse fællesskaber (R. Scollon, 2002, p. 147). I denne afhandling er fx 'det at undervise i tysk', eller 'det at blive undervist i tysk, 'at lære tysk' en *nexus of practice*. Neksuset selv forbinder et relativt stort antal af praksisser (så som at undervise) med hinanden i den overordnede betegnelse 'at undervise i tysk', og samtidig adskiller det sig fra andre former for undervisning (fx i biologi). "Thus, 'nexus' is the comprehensive term and 'practice' is the specific, narrower term" (2002, p. 147). Scollon bruger Lave og Wengers (1991) begreb *Community of practice*, når de taler om det eksplicitte medlemskab i en gruppe, mens *nexus of practice* har fokus på de handlinger, der foretages (R. Scollon, 2002, p. 155).

Alle handlinger er medierede og unikke; konstellationen af mennesker, medierende værktøjer, motivationer, betingelser og mål kalder Scollon *sites of engagement*, og må ikke forveksles med kontekst. For kontekst er den sammenhæng, som en tekst eller en handling indgår i, mens *sites of engagement* er det, der gør den unikke handling mulig for nogle mennesker, men ikke for andre (Norris & Jones, 2005, p. 139). A *site of engagement* bliver til et *nexus of practice*, hvis den gentages rutinemæssigt på genkendelige steder og tidspunkter. Med andre ord: mens '*site of engagement*' refererer til en unik handling, retter '*nexus of practice*' opmærksomheden mod en handlingstype. En *site of engagement* kræver deltagerens opmærksomhed (Jones, 2014, p. 42), som kan have forskellige niveauer eller *level of attention*, et analysebegreb i Norris' interaktionsanalyse (Norris, 2004, pp. 95-112).

Opmærksomheden skærpes også igennem *interaction order*, et begreb, som Scollon & Scollon henter hos Goffmann (in Scollon & Scollon, 2004, p. 13). Begrebet peger på relationer mellem deltagerne i handlingen, de roller, de hver især vælger i mødet og i forhandlinger med hinanden, og som Scollon & Scollon overtager i denne betydning. Det handler, lige som hos Goffman, i højeste grad om, at rollerne, som vælges i en bestemt situation, er afhængige af de andre involveredes *accept*. Interaktionsorden, som et centralt begreb i den medierede diskursanalyse og et væsentligt analyseelement i neksusanalysen, understreger praksissers sociale betingethed (2004, p. 39 and p. 51). Blandt flere eksempler på analyser, som findes i mine data, vælger jeg som eksempel på interaktionsordenen ét, hvor verbale og nonverbale gestus truer med, at den ene part - en elev - føler sig afvist og resignerer som følge heraf (p. 237-240 i afhandlingen).

En anden faktor, som har indflydelse på, hvordan opmærksomhed 'gøres', er selveste mennesket med dets erfaringer og præferencer, eller *historical bodies*, som forklaret ovenfor. Visse handlinger er blevet automatiseret i en sådan grad, at mennesker ikke kan huske, hvordan de er blevet tillært (Bourdieu's 'genesis amnesia' in Scollon & Scollon, 2004, p. 3). Disse handlinger er gået under huden og indlemmes i menneskers *historical body*. Måden, hvorpå mennesker udfører handlingerne, afslører under nogle omstændigheder en hel del om menneskets *historical body*, fx hvor rutineret et menneske agerer, følelser, som det forbinder praksissen med osv. Fx møder vi i elev-casen Jo en pige, som ved sine handlinger og den måde, de udføres på, demonstrerer en høj grad af strategiske kompetencer (pp. 269-270 i afhandlingen).

MDA positionerer sig ved at skelne mellem to former for diskurs, som Norris & Jones kalder '*discourse as action*' og '*discourse in action*' (Norris & Jones, 2005).

'Discourse as action' beskæftiger sig med, hvordan sprog 'gør' ting og er diskurs i smal forstand. Scollon & Scollon beskriver det således: "in the simplest and most common sense we take discourse to mean the use of language in social interaction" (Scollon & Scollon, 2004, p. 2), hvilket svarer til "diskurs med lille d" i Gee's (2011) terminologi, som også Scollon henviser til (2004, p. 4). Denne form for diskurs er især genstand for den kritiske diskursanalyse. Den anden '*discourse in action*' er en bred forståelse af diskurs, som Scollon & Scollon (2004) forstår med Gee som '*Discourse with capital D*' (2004, p. 4-5). Gee's definition lyder:

"[...] socially accepted associations among ways of using language, of thinking, valuing, acting, and interacting, in the 'right' places and at the 'right' times with the 'right' objects (associations that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or 'social network'). ... 'Big D' Discourses are always language plus 'other stuff'." (Gee, 2011, p. 34).

Diskurs i denne brede forstand har med genkendelse at gøre, med sociale, kulturelle konventioner inden for et felt, og som vi så, berører det langt mere end kun sprog som medierende værktøj. Derom siger Norris & Jones (2005):

"By not privileging discourse or social action but, rather, seeing discourse as one of many available tools with which people take action, either along with discourse or

separate from it, MDA strives to preserve the complexity of the social situation. It provides a way of understanding how all of the objects and all of the language and all of the actions taken with these various mediational means intersect at a nexus of multiple social practices and the trajectories of multiple histories and storylines that reproduce social identities and social groups.” (2005, p.4)

Dette giver mening, når man ser på, hvilke midler, der generelt inddrages i mundtlig eller skriftlig kommunikation, og endnu mere, når kommunikationen finder sted på et fremmedsprog. Der kommunikeres via intonation, kropsbevægelser, blikke, mimik, skrifttyper, symboler, farver, layout, billeder, tabeller, under hensyn til adressater og specifikke situationer. Det er dog ikke konteksten for handlingen, som kendetegner diskursen, understreger Norris & Jones (2005); dette kunne føre til, at forskerens interesse og ikke situationen selv dikterer de aspekter, der er relevante at inddrage i analysen (2005, p. 8). Diskurser er ikke en ingrediens, som tilføjes den sociale handling som 'carrots in a pot of stew' (2005, p. 8). Forholdet mellem diskurser (og andre kulturelle værktøjer) og de handlinger, som de muliggør, er dynamisk. I undersøgelser gælder det om at kortlægge de komplekse måder, hvorpå handlinger bliver til gennem diskurser, og diskurser bliver til handlinger.

Diskurser inddeler Scollon & Scollon i kategorierne *semiotiske diskurser*, *åbenlyse diskurser* og *internaliserede praksis diskurser* (Scollon & Scollon, 2004, pp. 161-164). De semiotiske er tegnsystemer på stedet (fx møbler, lys, ledninger, vandhaner). De åbenlyse diskurser er de synlige diskurser i rummet, som kan 'træde ud' af mennesker (samtaler eleverne imellem; organiseringsdiskurser i klassens arbejde) eller også af semiotiske tegnsystemer (fx symboler på tavlen, tekster, musik, billeder, reklamer på væggene; logoer på elevernes tøj). Sidst de internaliserede praksisser, der vedrører diskurser, som ledsager eller udløser handlinger, og som efterhånden er blevet internaliseret.

Det afgørende i en analyse er ikke mindst udvælgelsen af de diskurser, som er fundamentale i forhold til handlingen og praksissen i fokus. Derudover er det vigtigt at identificere handlinger/diskursers transformationer eller resemiotizations (Iledema, 2001). Med det menes, at handlinger og diskurser kan transformeres fra en semiotisk mode til en anden, og meningen kan forandres eller nuanceres (fx et skriftligt notat kan blive til en mundtlig tale, talen til et analyseobjekt for eleverne; et billede kan blive til en dialog i et rollespil og senere til en artikel til skoleavisen).

Scollon & Scollon (2004) går ud fra det sociokulturelle psykologiske standpunkt, at hver handling er social; at en social handling er en medieret handling, dvs. at den udføres ved hjælp af materielle eller symbolske midler eller ressourcer. Fra enkle observerbare handlinger udvides analysen til de videre diskurser, som handlingen er del af, og de situationer, som de foregår i, ved at stille spørgsmål om årsag og muligheder, samt ved at bestræbe sig på at placere motivet, som handlingen udspringer fra. Begreberne medieret handling og medierende ressourcer er præget af Wertsch (1998), som understreger, at medierende ressourcer er semiotiske. Som analyseenhed fokuserer den medierede handling samtidigt på aktør og midler. Det er nemlig i løbet af aktørens handling og i hans/hendes brug af midler til rådighed, at handling opstår som social handling i den sociale verden (Norris & Jones, 2005, pp. 17-19). Handlinger medieres med Wertsch's (1998) udtryk af cultural tools. Disse er if. Wertsch "objects, technologies, practices, identities, social institutions, communities, and also language and other semiotic systems" (Wertsch 1998 citeret i Norris & Jones, 2005, p. 5). Wertsch foretager en yderligere kategorisering af disse i technical tools og det, som Vygotsky kalder psychological tools dvs. symbolske repræsentationer (2005, p. 49). Begge typer af værktøjer optræder på samme tid og medierer handlinger (2005, p. 50).

I en MDA skal både aktørens historical body og ligeledes ressourcernes sociokulturelle påvirkninger/historier betragtes (2005). Hver ressource har i løbet af dens 'brugs historie' inkorporeret både affordancer og begrænsninger for deres brug. Dette faktum er dog ikke ensbetydende med, at disse kulturelle midler 'foreskriver', hvordan et menneske skal bruge dem; derimod skaber de en spænding, når de indlemmes i et menneskes historical body og anvendes i praksis (2005). Vil man forstå social praksis, så er det if. Wertsch (1993) ikke nok at forstå de medierende midler, det er nødvendigt også at forstå den spænding, som skabes mellem de medierende midler i det sociokulturelle felt og brugen af dem i den enestående og konkrete handling, der foretages. (Wertsch, 1993, p. 67).

Medierende ressourcer bliver til det, de er, igennem en proces, som Scollon kalder 'technologization': "Technologization is essentially a social process by which objects are integrated into recognizable social practices that are used to enact recognizable social identities." (Norris & Jones, 2005, p. 50). Igennem processen bliver midlerne optaget i genkendelige sociale praksisser, som kendetegner genkendelige sociale identiteter. Med andre ord kan brugen af bestemte medierende

ressourcer virke inkluderende (inden for bestemte fællesskaber), mens mangel på brug af bestemte ressourcer udvirker eksklusion.

Som allerede nævnt forstås diskurs og social handling inden for det diskursteoretiske felt som gensidigt konstituerende; derfor finder den sociokulturelle og historiske kontekst, diskursen er en del af opmærksomhed. Scollon & Scollon (2004) går ud fra, at den simpleste observerbare handling har sin oprindelse i fortiden, retter sig mod fremtiden og mod interaktionen med andre ud fra implicite eller eksplicite motiver. Ved at udvide analysen til at omfatte fortid, fremtid og motiver, samt interaktionsorden og deltagernes historical bodies, udvider man perspektivet på handlingen. Denne perspektivudvidelse kalder Scollon & Scollon (2004) med inspiration fra Burke 'circumference' eller 'circumferencing'.⁸

Actions are part of larger activities and activity systems, and those are part of even larger entities we call life histories or histories or eras. [...] The idea of „circumferencing“ the action you are studying is to try to follow the circumference for each cycle [of discourse] far enough that you can include the most important elements that give meaning to the action.” (2004, p. 171).

De fravælger bevidst begrebet kontekst, fordi de mener, at der er fare for, at konteksten forklares udelukkende deskriptivt ud fra forskerens perspektiv og interesse (2004). Eftersom kontekstbegrebet anvendes i andre dele af afhandlingens teorifelt, vil det også indgå i og blive anvendt i afhandlingen, men metodologisk vil kontekstbegrebet blive brugt i den samme betydning som circumference.

⁸ Det er svært at finde en passende oversættelse af begrebet (Ron Scollon & Scollon, 2004, p. 10 f.) Burke definerer begrebet i sin dramatisisme teori (dramatism theory) som: ... matter of circumference is imbedded in the very nature of terms, and men are continually performing 'new acts', in that they are continually making judgements as to the scope of the context which they implicitly or explicitly impute in their interpretations of motives. To select a set of terms is, by the same token, to select a circumference (Burke, 1945, p. 90).

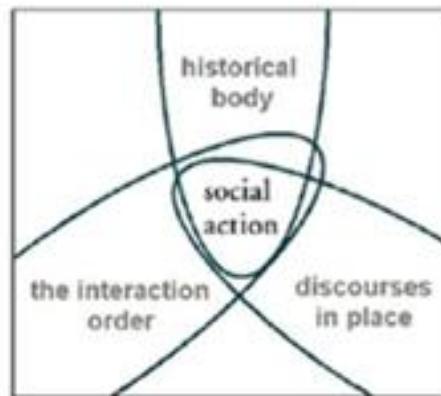


Fig. 7 Neksusanalysens centrale elementer
Genoptrykt fra Scollon & Scollon (2004), p. 171.

9

Centralt i en MDA står den unikke handling udført med unikke medierende midler i real tid og rum, men tilgangen anerkender, at handlingen står i relation til aktører og deres 'gørens' historie. En neksusanalyse vil udvide circumferencen ved at betragte handlingen ud fra flere diskurser, som er til stede samtidigt: fra den situerede handling og den aktuelle diskurs til hvordan den relaterer til diskurser i fortiden og anticiperer diskurser i fremtiden, til deltagernes erfaringer og forventninger, til den etablerede interaction order. Disse diskurser kaldes inden for neksusanalysen discourse cycle. Diskurserne i en discourse circle kan være af forskellig relevans for undersøgelsens interesse. Selvom en observatør bliver opmærksom på flere diskurser i rummet, skal hun/han analysere sig frem til diskurserne med relevans for den sociale handling, der undersøges. Relationen mellem analysens elementer fremstiller Scollon & Scollon i fig. 7.

Opsamlende: Ovenfor er der redegjort for neksusanalysens teoretiske ramme og centrale begreber, og det er fremhævet, at neksusanalysen harmonerer med praksisbegrebet, som afhandlingen abonnerer på. Ikke mindst er der blevet argumenteret for valget af neksusanalysen som analysemetodisk ramme for dette studie.

Praksisfeltet, som vi så, involverer en lang række af komplekse aspekter, og derfor indgår der, ud over de etnografiske data, også dokumenter og læremidler, der kræver andre analysestrategier. I

⁹ Genoptrykt fra Nexus analysis discourse and the emerging internet, af Scollon, R. & S. Scollon, 2004, p. 171, London Routledge.

de næste afsnit vil jeg kort introducere analytiske begreber fra den kritiske diskursanalyse og fra den multimodale interaktionsanalyse (udviklet af Sigrid Norris, 2004).

3.6.3. Den kritiske diskursanalyse

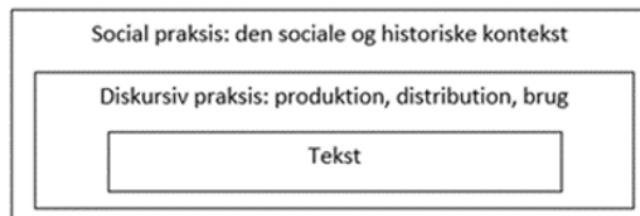
En af neksusanalysens kilder til inspiration har uden tvivl været den kritiske diskursanalyse grundlagt af Fairclough (1991). Fairclough og Scollon har det til fælles, at de begge har baggrund i lingvistikken. Mens Scollon udvikler sin metode med udgangspunkt i den sociale handling, betragter den kritiske diskursanalyse sproget som diskursiv praksis og undersøger sprogets forhold til samfundet og de magtrelationer, der opstår heraf. Den kritiske diskursanalyses overordnede karakteristika er:

- De sociale og kulturelle processer og strukturer har til dels en lingvistisk-diskursiv karakter
- Diskurs betragtes som både konstituerende og konstitueret
- Sprogbrugen analyseres empirisk i sin respektive sociale sammenhæng
- Diskurs anerkendes som ideologisk
- Tilgangen betragter sig selv som kritisk forskning, dvs. ikke neutral (Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 72-76).

Den kritiske diskursanalyse og neksusanalysen har det til fælles, at begge er emancipatoriske i den forstand, at de sigter mod at forandre praksis. En væsentlig forskel mellem de to tilgange er, at den første interesserer sig for, hvordan diskurser konstruerer subjekspositioner m.m., mens neksusanalysen interesserer sig for meningsdannelse og forhandling i praksis. Den kritiske diskursanalyse anser verbalsproget for at være den primære analysegenstand, mens neksusanalysen betragter verbalsproget som én af flere medierende ressourcer for handlinger.

I denne afhandling retter neksusanalysen sig mod kerneempirien, de etnografisk genererede data. Ved siden af dem er der verbalsproglige tekster – styredokumenter -, som imidlertid er med til at danne *konteksten for* kerneempirien, og som derved får betydning for praksissen. Til analysen af disse tekster leverer den kritiske diskursanalyse præcise og produktive begreber.

Tekst-begrebet er inspireret af Hallidays (2014) systemisk funktionelle lingvistik (Halliday & Matthiessen, 2014). Teksters mening anses som skabt i relation til den sociale og diskursive praksis og til fortolkeren, hvorfor en tekst er åben for ambivalente fortolkninger.



11

Fig. 8 Faircloughs kritiske diskursanalytiske model tilpasset fra Jørgensen M. W & Phillips L. 2002

Den kritiske diskursanalyse antager, at magtrelationer skabes og reproduceres og gøres synlige i spændingen mellem sprogets form og sprogets funktion, dvs. formelle regler vs. sprogbrugen. Derfor anser den det for væsentligt at undersøge sprogets form og funktion i den samfundsmæssige kontekst, som det bruges i. If. Fairclough er tekstanalysen (det inderste niveau i fig. 8) beskrivende og danner grundlag for de to andre niveauer, den diskursive og den sociale praksis, som er fortolkende: "Description of text, interpretation of the relationship between text and interaction, and explanation of the relationship between interaction and social context." (Fairclough, 1991, p. 109).

Ud over tekstanalysen, hvor ord, transitivitet, modalitet, tekststruktur m.m. er hovedbegreber, er på det diskursive niveau intertekstualitet et særligt produktivt begreb i forhold til intentionerne med dokumentanalyserne. Med dette begreb fremhæver Fairclough teksters mere eller mindre eksplicitte dialogiske karakter. Intertekstualitet henviser til, at hver tekst refererer til andre tekster, til andre stemmer. Det er dog, som Fairclough understreger, lige så interessant at identificere, hvilke stemmer, der bliver ekskluderet: "What is said in a text is always 'said' against the background of what is 'unsaid' – what is made explicit is always grounded in what is left implicit." (Fairclough, 2003, p. 11). Intertekstualitet kan befinde sig på en skala fra manifest, til ikke direkte ekspliciteret og videre til antagelser. Tekster med en manifest intertekstualitet er de mest dialogiske, hvilket indebærer, at de lægger op til undersøgelse af forskellige perspektiver. Ikke di-

¹¹ Tilpasset fra "Critical discourse analysis" af Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2002), I M. W. Jørgensen & L. Phillips (Eds.), *Discourse analysis as theory and method*. London: SAGE Ltd.

rekte ekspliciteret intertekstualitet signaliserer derimod til en vis grad distance til alternative perspektiver, mens antagelser er de mindst dialogiske former for intertekstuelle referencer "Texts vary in their orientation to social difference – from being dialogical exploration of difference, to polemical accentuation of difference, to attempts to overcome difference, to bracketing difference in order to focus on commonality, to suppressing difference" (2003, pp. 222-223).

Efter overordnet at have skitseret den kritiske diskursanalyse, skal blikket vendes mod den multimodale interaktionsanalyse, som er en analyse, som vil anvendes både i læremiddelanalysen og i analyser af elevers sociale handlinger.

3.6.4. Den multimodale interaktionsanalyse

En multimodal interaktionsanalyse er en holistisk analyse af simultane og sekventielle kommunikative processer /interaktioner, som aktører deltager i. Aktørerne i en handling agerer og reagerer på andres opfattelser, tanker og følelser; disse fortolkes ved hjælp af to analyseenheder 'handling' og 'mode' og deres karakteristika (Norris, 2004, pp. 10-12). Al interaktion er multimodal og alle modes bærer mening, der udfolder sig til fulde i samspil med andre modes. Mode definerer Kress som "... a socially shaped and culturally given resource for making meaning." (Kress, 2014, p. 60) Det er altså semiotiske ressourcer, der besidder forskellige former for materialitet (nogle synlige, hørbare, følbare). Modality derimod betegner karakteristika ved *modes*. Multimodalitet, understreger Kress videre, er ikke en teori, men et undersøgelsesområde (2014). Begreberne blev udviklet inden for sociale semiotikken og anvendes i dag på vidt forskellige forskningsfelter, ikke mindst i uddannelses- og klasserumsforskning. På dansk bruges begreberne modus, repræsentationsform, semiotiske ressourcer og modalitet næsten i flæng (T. I. Hansen, 2012b, p. 170). Det er lidt forvirrende, da modus og modalitet også er lingvistiske begreber i egen ret. Mode falder under analysekategorien 'udtryk' i Hansens (2012a) tegntrekant (fig. 9): "Den der bruger tegnet, forbinder udtryk, indhold og aktivitet på en bestemt måde" (T. I. Hansen, 2012a, p. 140) (modellen kommer i brug i rammerne af denne afhandling i didaktiske analyser af læremidler og undervisningssekvenser (pp. 169-178 i afhandlingen). Jeg vil fremover bruge 'mode' i den betydning fremlagt ovenfor, synonymt med modalitet.

Fig. 9: Tegntrekantmodellen genoptrykt fra Hansen, T. I., 2012a, p. 142

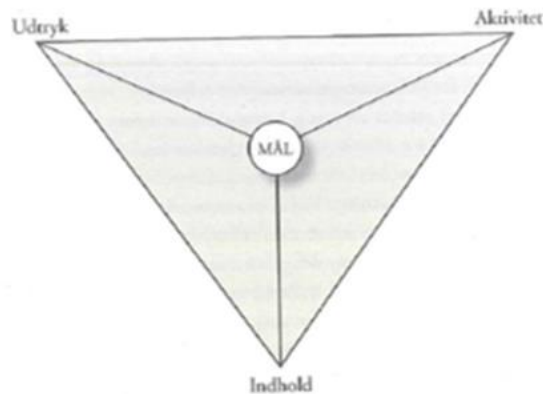


Fig. 9: Tegntrekantmodellen genoptrykt fra Hansen, T. I., 2012a, p. 142 12

Eftersom al handling er kommunikation, og al kommunikation er multimodal, baserer meningsdannelse i og af interaktion sig på en analyse af alle involverede modes, disse er analysens heuristiske analysegenstande. Udfordringen ligger deri, at disse modes har forskellige strukturer og materialitet. Fx er verbalsprog sekventielt struktureret og har auditiv materialitet; gestik i forbindelse med verbalsprog informerer om intensitet og har en visibel materialitet, dog imidlertid flygtig; artefakter har også en visibel materialitet, men er dog varige (kap. 1 og kap. 5 i Norris, 2004). Modes hænger sammen og udtrykker mening i deres samspil. Det er ved modal densitet (2004, pp. 79-80), at handlinger konstrueres. Den modale densitet udgøres ved modal intensitet (den intensitet, som en mode præger en handling med) (2004, p.83) og/eller ved modal kompleksitet (jo mere komplicerede forbindelser mellem modes, desto højere modal densitet) (2004, 87-88) og ved bevidstheds- (opmærksomheds)niveauer (en høj modal densitet er lig med en høj interaktionel opmærksomhed) (2004, p. 91). Interaktionsanalysen er bundet til aktørers bevidsthed, den kan dog kun analyseres kvalitativt ved at tage i betragtning, hvad der udtrykkes, og hvordan der reageres derpå. Det skal derfor understreges, at en interaktionsanalyse kun kan udtale sig om, hvad mennesker kommunikerer eller udtrykker, ikke om hvad de reelt tænker og føler. Modes kan ikke 'tælles' og heller ikke fuldstændig objektivt registreres eller dokumenteres. Analysemetoden kan således kun anvendes til kvalitative analyser. Men ved at registrere det synlige systematisk og omhyggeligt

¹² Genoptrykt med forfatterens tilladelse fra "Semiotik og læremidler" af Hansen, T. I., In T. Graf, T. I. Hansen, & J. J. Hansen (Eds.), Læremidler i didaktikken - didaktikken i læremidler (pp. 135-162). Aarhus: Klim.2012a, p. 142, Aarhus: Klim.

skaber metoden et godt grundlag for tolkning og styrker dermed analysen af video-optagede interaktionsscener, ligesom den ikke mindst bidrager til at indfange kompleksiteten i interaktioner.

I det foreliggende afhandlingsarbejde har metoden især vist sin nytte i uddybelsen af de centrale elementer i neksusanalysen og deres indbyrdes forhold og bidraget til beskrivelsen af kerneempiriens kompleksitet; især modal densitet, opmærksomhed-/bevidstheds niveauer og transskriptionsreglerne, som Norris foreslår, har vist sig meget produktive; analysebegreberne vil kort blive præsenteret i de respektive analysedele.

3.7. Undersøgelsens kvalitet:

Kvalitet i forskning bedømmes i forhold til, i hvor høj grad afhandlingen kan leve op til principperne validitet, reliabilitet, generaliserbarhed og etik.

Jeg vil starte med at diskutere generaliserbarhed, som casestudier oftest anklages for ikke at kunne leve op til, hvilket dog er modbevist if. Bent Flyvbjerg og mange andre, som dyrker praksisorienteret forskning (Flyvbjerg, 2010; Ramian, 2012). Her spørges der, om andre vil kunne foretage samme undersøgelse og få de samme resultater. Svaret må være, at en tilsvarende situation vil kunne gentages, men praksissens situerethed taget i betragtning er det ikke antageligt, at situationen kan genskabes, og at de samme resultater kan produceres. På den anden side er praksis, samtidig med at den er unik, også del af nogen andres praksisser, linket sammen af historiske, kulturelle, institutionelle kontekster og faktorer (p. 29; pp. 37-38 i afhandlingen). Selvom de cases, som jeg behandler, er situerede og kan siges at være øjebliksbilleder, er de eksempler på noget eksisterende og dermed del af den viden, der er skabt omkring de særlige praksisser, som jeg undersøger. På den måde er de dele af en større helhed. Casestudierne i denne afhandling står heller ikke alene; nogle resultater bekræfter andre undersøgelses fund (p. 284).

Pålidelighed i en kvalitativ undersøgelse handler ikke mindst om, hvordan empirien er indsamlet, kodet og blevet til data. Som jeg allerede har redegjort for, har jeg anvendt programmet Nvivo som redskab til systematisering af mit materiale og samtidig til det omfattende transskriberings- og kodningsarbejde. Jeg har i løbet af disse processer skulle foretage valg, fx valg af specifikke hændelser og diskurser. Disse valg, kan jeg kritiseres for, har været påvirket af den vinkel, jeg har anlagt på disse data. Mine analyser har imidlertid taget udgangspunkt i forskellige aspekter, som konstituerer fænomenet praksis, og der er blevet set på det undersøgte fra forskellige vinkler, ved

at triangulere data - og også metoder - som tilsammen sikrer analysernes pålidelighed. I fremstillingen har jeg desuden bestræbt mig på at gøre metodologi og metoder transparente og at lægge de kriterier frem, som jeg har anvendt i mine valg. Det er dog også et vilkår i denne form for studier, at man vil kunne stille nye spørgsmål og afdække nye mønstre i de data, som jeg har genereret. Det er endda en sandsynlighed, hvilket betyder, at mine data vil kunne undersøges videre, og at der muligvis kan afdækkes flere niveauer.

Pragmatisk validitet og transparens er to af de validitetsformer, som Dahler-Larsen skelner imellem (Dahler-Larsen, 2008). Den første refererer til, om den viden, der er skabt, kan skabe forandring. I forhold til det spørgsmål kan jeg pege på, at jeg har redegjort for og begrundet, hvorfor undersøgelsens genstand er vigtig og ligeledes, hvorfor den viden, som studiet skaber, er nødvendig for at forandre og videreudvikle den pædagogiske praksis inden for folkeskolens tyskfag. Dermed har jeg samtidig klarlagt, at det er mig magtpåliggende at opfylde dette kvalitetskriterium. På den anden side, som jeg allerede har fastslået (p. 50 i afhandlingen) ligger forandringspotentiallet ikke inden for rammerne af dette projekt. Transparensen, som en anden validitetsform, som Dahler-Larsen fremhæver, har jeg bestræbt mig på at opfylde ved at begrunde afhandlingens videnskabs-teoretiske position, metodologiske og teoretiske ramme, samt indsamling, systematisering og behandling af empiri. Derved har jeg givet en udenforstående mulighed for at tage kritisk stilling til min undersøgelse og dens resultater.

Det sidste kvalitetskriterium, som her skal tages stilling til, er de etiske standarder, som jeg har taget højde for i min undersøgelse. Under planlægningen af dette studie har jeg været optaget af, hvordan min tilstedeværelse ville påvirke de aktører, jeg ville observere. Betingelserne for observation i de tre klasser var, som allerede nævnt, meget forskellige, og da jeg havde at gøre med elever i 15-års alderen, var jeg bevidst om, at magtubalancen mellem dem og mig, men også deres lærere, som var mine gatekeepers, kunne få en betydning. Et faktum, som jeg som forsker skulle forholde mig til, var ikke alene den måde, som jeg kommunikerede med eleverne på, men også kommunikationen med deres forældre. Jeg havde for begge skolers vedkommende forberedt breve til forældrene, hvor jeg bad om tilladelse til at lyd-/videoptage og interviewe deres børn. Hverken på skole 1 eller 2 fik jeg adgang til forældrenes adresser, da skolerne havde vedtaget, at

kommunikationen med forældregruppen skulle foregå via skolens elektroniske kommunikationssystem (skoleintra). Jeg var meget i tvivl om denne fremgangsmåde, især i forhold til forældre med anden sproglig baggrund end dansk, herunder hvorvidt det var etisk forsvarligt. Jeg fulgte dog, efter nogen tøven, den procedure, som skolen havde vedtaget, da mistillid til lærere og skolelederes vurdering kunne gøre min relation til feltet problematisk og ødelægge forholdet til mine gatekeepers. Der blev ikke gjort nogen indsigelser inden for den indrømmede tidsramme, hvilket jeg tog til efterretning og indrettede mig efter. Men det viste sig på skole 1, at min usikkerhed var begrundet; efter kun få dage bad flere elever mig om ikke at fortsætte med at filme dem, hvilket jeg selvfølgelig respekterede og efterfølgende slettede alle optagelser. For resten af perioden måtte jeg stole på mine feltnotater og lydoptagelser (p. 192 i afhandlingen).

Som led i de samme overvejelser var det vigtigt for mig at kommunikere tydeligt om formålet med min undersøgelse, og hvordan jeg ville behandle den viden, jeg blev betroet. En anden for mig vigtig etisk overvejelse har været loyaliteten over for mine informanter. Jeg har været meget opmærksom på min konduite over for lærere og elever og mener, at jeg både under møderne og ikke mindst i afrapporteringen har vist høflighed, imødekommenhed og fairness. Det er dog et vilkår og en præmis, at jeg som forsker forholder mig kritisk til mine data. En enkelt gang er jeg blevet bevidst om, dog først i analysesituationen, at jeg havde presset en informant ved at insistere på et uddybende svar. Det havde jeg ikke været bevidst om i selve situationen, hvor jeg alene blev drevet af min interesse i hans udsagn. Situationen er del af case beskrivelsen (p. 249, p. 251 i afhandlingen).

En sidste etisk overvejelse, som her skal nævnes, er den måde, jeg sikrede mine informanters anonymitet. I den forbindelse foretog jeg mig to ting; den ene er, at alle navne i afhandlingen er anonymiseret. Jeg var derudover opmærksom på at droppe alle informationer, som kunne være medvirkende til, at skoler, elever eller lærere kunne genkendes. Et andet tiltag var at opbevare mine optagelser forsvarligt og under akronymer, som jeg alene kan genkende.

4. TYSKFAGETS TEORETISKE PRAKSIS

Afhandlingens formål kræver en analyse af fagets teoretiske praksis med fokus på interkulturel kompetence. Spørgsmålet, som søges besvaret, er:

- Hvilken interkulturel dannelse og kompetenceforståelse (gen)findes i fagets teoretiske praksis?

De underspørgsmål, som jeg adresserer i forhold til fagets teoretiske praksis er:

- Hvordan forstås interkulturalitet inden for centrale, fremmedsproglige didaktiske koncepter?

Først vil jeg fremlægge og diskutere kernebegreberne og deres udvikling i et historisk perspektiv. Det handler om begreberne dannelse vs. kompetence og forholdet mellem sprog og kultur i fremmedsprogsdidaktikken. Efterfølgende vil jeg præsentere og diskutere de mest indflydelsesrige modelleringer af kompetencen inden for fremmedsprogsdidaktikken, samt de centrale didaktiske kategorier som indhold, aktivitetstypologi og ikke mindst tekster og medier. Den teoretiske fremstilling danner grundlag for en diskursanalyse af den retoriske praksis og en medieret multimodal interaktionsanalyse af den kulturelle praksis, nemlig konkret tyskundervisning i tre forskellige 9. klasser med udvikling af kommunikative og interkulturelle kompetencer som mål.

4.1. Begrebet interkulturel kompetence (fremover IK). En indledning

I denne indledning vil jeg kort fremføre argumenter for nødvendigheden af afklaring og afgrænsning af begrebet interkulturel kompetence.

Konceptet 'interkulturel' er et omdiskuteret begreb, ikke mindst i den forsknings- og uddannelsespolitiske debat herhjemme og internationalt. Ser man på Folkeskolereformen 2014 eller på det store antal af nationale og internationale forskningsprojekter, som tager aspekter af IK op, viser begrebet sig som fortsat yderst aktuelt og vitalt (pp. 7-12 og pp. 17-25 i afhandlingen Byram, 2012; Kippel, april 2016; Spitzberg & Changnon, 2009). At konceptet 'interkulturel kompetence' er omdiskuteret i forskningen, skyldes ikke mindst, at det er forskningsgenstand i et multidisciplinært felt med et stort antal basisvidenskaber, som bidrager med teorier, modeller og perspektiver dertil. Desuden er der mange og meget forskellige praksisfelter, som er interesseret i konceptet; hvor skolen kun er ét af dem. Det gør det påtrængende nødvendigt at præcisere feltet og afgrænse det. Det er intentionen med det næste afsnit.



Abbildung 2. IKT als Praxis- und Forschungsfeld

Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Erll & Gymnich, 2007, S. 97.

Fig. 10: Interkulturalitet: Forskning og arbejdsfelter genoptrykt fra Ang-Stein, C., 2014, p. 22 (min fremhævelse af 'Schule')

13

Forskningsarbejdet med problemstillinger relateret til modelleringer af interkulturel kompetence inden for sprog- kulturpædagogikken fortsætter ufortrødent (Spitzberg & Changnon, 2009). Men det, som Michael Byram, forskeren bag én af de mest indflydelsesrige modelleringer af IKK, især efterlyser, er modelleringer, som betragter sprog- kultur integreret, og som kan være et anvendeligt værktøj i den pædagogiske praksis: "What we need is a model which represents language and culture competence holistically and shows the relationship between language competence – including language awareness – and intercultural competence, including cultural awareness. Such a model should be produced for pedagogical purposes ..." (Byram, 2012, p. 7)

Denne afhandling opstiller, som nævnt, hypotesen om, at der i skolens praksis vil være flere forståelser og fortolkninger af kernebegrebet interkulturel dannelse til stede samtidigt, såvel i den retoriske som i den kulturelle praksis. Derfor har jeg valgt at kortlægge den relevante teoretiske praksis afgrænset til den fremmedsprogsdidaktiske udvikling siden folkeskoleloven i 1993 ("LBK om folkeskolen," 1993), som tilførte et øget fokus på dansk kultur og relationer til andre kulturer.

Den danske folkeskole (og fremmedsprogsundervisningen) har i flere årtier befundet sig i et spændingsfelt mellem på den ene side en tysk didaktik-tradition med fokus på almindannelse og på den anden side curriculumtænkning med fokus på kvalifikationer og styring, som i stigende grad

¹³ Interkulturalitet: Forschungs- og praxisfelder. Genoptrykt med forfatterens tilladelse fra "Interkulturelles Training: Systemtisierung, Analyse und Konzeption einer Weiterbildung", af Ang-Stein, C., 2014, p. 22, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

sætter sit aftryk på den pædagogiske hverdag (Krogh & Holgersen, 2016). I diskurser om kompetence og dannelse både i og uden for Europa spores denne dualitet. For eksempel konstaterer Byram & Parmenter i deres undersøgelse af implementeringen af CEFR på globalt plan modsætningsfulde diskurser om instrumentelle mål og dannelsesmål i fremmedsprogdidaktikken:

... but even more striking is the way in which all cases make some reference to the conflicting discourses of the 'instrumental' (neo-liberal/ functional/competitive) aims of language education and the 'educational' (traditional/sociocultural/noble) aims of language education. (Byram, 2012, p. 268).

Og de præciserer med reference til Maguire: "dominant discourses emphasizing the economic aim of education currently seem to have displaced alternative discourses." (2012, p. 268).

Dette vil jeg vende tilbage til i diskussionen af dannelses-kompetence begreberne i denne afhandling (pp. 70-79 i afhandlingen).

Desuden bruges interkulturel kompetence, interkulturel forståelse, kulturforståelse nærmest i flæng, både i forskningen og i uddannelsespolitiske tekster herhjemme. Annette S. Gregersen tilføjer i sin afhandling fra 2006 begrebet interkulturel dannelse (Gregersen, 2006), som jeg selv vil fremsætte argumenter for ved at diskutere og placere nogle forståelser af interkulturel kompetence meget tæt på dannelse.

I denne afhandling rettes fokus udelukkende imod institutionel fremmedsproglig grundskolepraksis. Denne praksis har hjemme i kulturpædagogikkens store teoretiske felt, som if. Risager er et område, der siden 1994 beskæftiger sig med interkulturel læring (Risager, 2003, p. 61; 2012). Fordelen ved at placere denne praksis i det kulturpædagogiske felt er, at der derved signaliseres, at fokus er rettet mod kulturformidling frem for lingvistik. Feltet er dog stadigvæk meget bredt og omfatter overordnet alle sprog. Og selv om forskelle mellem sprog generelt ikke bør overfortolkes, så falder fagdidaktiske valg meget forskelligt ud, afhængigt af om det handler om fremmed- eller andetsprog, eller om det handler om det første eller det andet fremmedsprog. Betegnelsen 'den interkulturelle andet- og fremmedsprogdidaktik' vil medføre en afgrænsning af feltet til den kontekst, som undervisningen her handler om. For korthedens skyld vælger jeg at bruge 'fremmedsprogdidaktik' eller 'interkulturel fremmedsprogdidaktik' med reference til forskningsfeltet i den

tyske kontekst (interkulturelle Fremdsprachendidaktik). Jeg foretrækker desuden at tale om didaktik ud fra en forståelse af, at didaktik er en videnskabelig gren af pædagogikken, der beskæftiger sig med det at lære (Lernen) og det at undervise (Lehren) på baggrund af bestemte dannelsesforestillinger, som jeg vil komme ind på i kap. 4.1.1., 4.1.2. og 4.1.3 i afhandlingen (pp. 70-79).

Kulturpædagogikken og fremmedsprogsdidaktikken er forskningsfelter, som herhjemme er udviklet i tæt kontakt med både den angloamerikanske og den kontinentale tradition, herunder tysk. Det specifikke tysk-som-fremmedsprogs-didaktik i læreruddannelsens kontekst har desuden i særdeleshed trukket på fremmedsprogsdidaktisk forskning i Tyskland, som Risager betegner som der land, hvor kulturbegrebet har været længst og grundigst diskuteret og "Still today it is the country in which the discussion is most varied and intense" (Risager, 2010, p. 145). Den interkulturelle fremmedsprogsdidaktik har en kompliceret historie og et kolossalt stort og tværdisciplinært teori-felt. I mange håndbøger fremstilles historikken for dette felt geografisk adskilt. I det følgende vælger jeg ikke en geografisk adskilt fremstilling; den findes hos Risager (2003) og ikke mindst i angelsaksiske og tyske håndbøger for fremmedsprogsdidaktik (Bausch, Christ, & H.-J., 2007; Deardorff, 2009; Risager, 2003, pp. 128-251).

Intentionen med afsnittet er primært at levere det nødvendige teoretiske grundlag for analyser af udvalgte fænomener i skolepraksisser og for at diskutere nu- og fremtidige perspektiver. I fremstillingen følger jeg to veje: Den ene er at kortlægge hovedpositioner, som har aflejret sig i den retoriske og den kulturelle praksis i dansk kontekst og formodes at optræde samtidigt. Den anden er at markere perspektiver, som tilføjer konceptet nye dimensioner eller videreudvikler hovedpositionerne. Hver ny teoridannelse har den historiske forståelse med, men indtager samtidig en forhandlingsposition i forhold hertil. Derfor vil en kritisk stillingtagen fremkalde nye perspektiver.

Den interkulturelle dannelses konstituerende begreber *kultur og sprog* og deres indbyrdes forhold skal undersøges, før relevante modelleringer af IK kan diskuteres. Relevansen af de modeller, som jeg vælger, beror på et personligt skøn ud fra to strukturerende kriterier: Fremstillingen vil bestrebe sig på at placere modelleringerne på en tidslinje, startende med *the communication turn* (70'erne-80'erne). Der medtages de modelleringer, som skønnes at have haft indflydelse på tysk-som-fremmedsprogsdidaktikken.

Først vil jeg fremstille fagets genstand ved at diskutere kernebegreberne *dannelse vs. kompetence, sprog, kultur og kommunikation* med udgangspunkt i pragmatikken, semiotikken og dialogismen. Derefter anlægger jeg med inspiration fra Kramsch et historisk blik på fremmedsprogsdidaktikken og inddeler udviklingen groft i *moderne, sent moderne og postmoderne* (Kramsch, 2009a).

Afgrænsningen mellem moderne – postmoderne er ikke en central pointe i denne afhandling; men med disse historiske skift forbindes nogle analytiske pointer. Derfor skal min brug af begreberne kort afklares: Mens moderniteten forbindes med det nationale paradigme, normer, traditioner, hierarkier, står erkendelse og forståelse centralt i det senmoderne. Erkendelse og forståelse opnås ved dialog, hvor viden udvikles gennem meningskonstruktion og fortolkning. På den anden side forbindes postmoderne med det globale, med kontingens, refleksivitet, selvrealisering, fleksibilitet. I min forståelse af begrebet læner jeg mig op ad Zygmunt Bauman og Jean-Francois Lyotard. Den første indikerer med sine plastiske begreber *solid vs. fluid* postmodernitetens brud med moderniteten (Bauman, 2015). Den anden (Lyotard, 1982) forkynder de store fortællingers død, startende med oprøret mod autoriteter og ideologier. Claire Kramsch bruger i sit Review ligeledes betegnelsen *moderne – postmoderne*, som jeg forstår hende, på samme baggrund som jeg (Kramsch, 2009a, p. 242).

IK-begrebets udvikling står i tæt relation til udvikling af kulturforståelser inden for især sociologi, antropologi, cultural studies; derfor vil de inddrages i beskrivelsen af centrale IK-koncepter.

En bemærkning til sidst: Jeg skelner analytisk ikke mellem sprogligt (læs verbalsprogligt) og ikke sprogligt formet kultur, men bruger begrebet *kultur* overordnet for kultur formet af semiotiske tegn og processer.

Det næste kapitel beskæftiger sig med begreberne *dannelse og kompetence*. Efter en indledning, hvori jeg understreger den nødvendige afgrænsning af feltet, vil jeg udvikle afhandlingens forståelse af begreberne og deres indbyrdes forhold.

4.1.1. Dannelse vs. kompetence - en begrebsafklaring

Dannelse og kompetence er pædagogiske koncepter med konsekvenser for policy- og praksisniveauet; begge er yderst komplekse og har en lang udviklingshistorie bag sig. Det store antal de- og konnotationer til begreberne skyldes ikke mindst deres historiske udvikling. Begges genstand er

mennesket i dets samfund og kultur, men der er mangeartede positioner på et kontinuum mellem utilitarisme, som kompetencebegrebet generelt forbindes med, og idealet dannelse.

I denne afhandlings sammenhæng tilstræbes der ikke en også kun tilnærmelsesvis grundig redegørelse for begrebernes betydninger, historik og implikationer; hertil findes der en detaljeret fremstilling hos Lederer (Lederer, 2014). Ærindet er at identificere principper og værdier, som begreberne dækker over. Jeg starter med betragtninger ud fra pædagogikkens og didaktikkens synsvinkel, derefter fra en uddannelsespolitisk synsvinkel, for så at samle op og diskutere konklusionerne i forhold til fremmedsprogsdidaktikken, specifikt for tysk i den danske kontekst.

Som allerede nævnt har læreruddannelsen og folkeskolen siden 60-70'erne været stærkt inspireret af tyske dannelsesteoretikere og didaktikere (S.T. Graf & Skovmand, 2004; Henriksen, 1978; C. A. Larsen & Høeg Larsen, 1997),¹⁴ dog vinder den angloamerikanske curriculumstænkning i stigende grad indflydelse på uddannelsespolitikken i Europa. Dens stemmer høres tydeligt i de dokumenter, som regulerer uddannelserne, fx den europæiske (European Commission, 2008) og den danske Kvalifikationsramme for livslang læring (Uddannelses- og Forskningsministeriet, senest opdateret 13. april 2016) og for fremmedsprogs vedkommende især CEFR og Referenceramme for pluralistiske tilgange til sprog, fremover REPT (M. Candelier, et al., 2012), samt læreruddannelsens og folkeskolens reformer ("Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen," 2013; "LBK om folkeskolen," 2013)¹⁵.

4.1.2. Dannelse i den pædagogisk-didaktiske diskurs

Dannelse er, som mange andre centrale pædagogiske kategorier, 'overlæst' med konnotationer (Klafki, 1996; J. E. Larsen, 2004, p. 168 f.; Lederer, 2014). Fra opfattelsen om at 'alles Leben bildet', til snævre definitioner om 'geistige Bildung', fra almendannelse til specialiseret uddannelse, som curriculumkarakteristik, som instrument til udvælgelse af en faglig kanon, som kvalitetsstempel, som national kulturværdisikring, som en national tradition. Disse forhold fik Dohmen i 60'ernes Tyskland til at udtale "Der Begriff Bildung ist heute einer der unklarsten und verschwommen-

¹⁴ På undervisningsministeriets hjemmeside 'EMU - Danmarks læringsportal for lærerstuderende' findes der selv i dag overskrifter som "Klafkis dannelse" og "Klafkis folkeskole" <https://arkiv.emu.dk/modul/dannelsessyn-i-folkeskolen#>

¹⁵ Og i den forbindelse den ophedede debat om dannelse mellem Peter Kemp og Jens Rasmussen (Kemp, 2014)

sten Grundbegriffe der deutschen Pädagogik“ (citeret i Lederer, 2014 p. 48). Fire årtier senere lader det ikke til, at meget har forandret sig, når Jesper E. Larsen konstaterer ”Dannelse er blevet en kategori, man kan fylde med præcis det indhold, der passer en”(J. E. Larsen, 2004, p. 166).

Dermed sagt, at dannelse kan betragtes fra mange vinkler; historisk, ud fra indhold eller tematiseringer, ud fra karakteristika og værdier. Jeg vælger at beskæftige mig med den pædagogiske diskurs; heri ligger der modsætningsforholdet mellem to verdensbilleder: det universelle vs. det nationale; statspagten vs. folkenationen; almindelse vs. uddannelse ud fra kriterier om nytte og brugbarhed. Disse dikotomier vender jeg tilbage til. På dette sted skal kort fremhæves, at der ikke findes én klassisk dannelsesteori, men at der if. Ove Korsgaard (2003) findes tre fælles karakteristika, som her skal opsummeres: Dannelse er for alle, den handler om den enkelte som person og samfundsborger, og dannelse har en tredelt genstand: Forholdet til selvet, verden og samfundet (Korsgaard & Løvlie, 2003). Det er især i forhold til det afgrænsede fællesskab, som kan kaldes nation, stat, kultur, folk, at der tegner sig modpositioner op til i dag (2003, p. 12). På dette sted skal der ikke redegøres for dem, men der skal med Korsgaard (2003) holdes fast i, at der i de klassiske dannelsesteorier etableredes to denotationer for begrebet *folk*. Den ene betegner det afgrænsede fællesskab, som mennesket forholder sig til: *Folk* som *ethos*, et fællesskab forbundet af et fælles sprog og etnisk tilhørsforhold. Den anden denotation af folk er *demos*, som har retsstaten og en fri forfatning som det forbindende element. Som allerede nævnt ovenfor, er det denne dualitet, der trækker tråde til i dag, og som jeg vender tilbage til i kap. 4.1.5-4.1.8. (pp. 79-90 i afhandlingen). I det næste afsnit følger en kort samtidsanalyse, som bygger på Zygmunt Bauman (Bauman, 1998) og har til formål at understrege argumenter for interkulturel kommunikativ dannelse.

4.1.3. Dannelse i globaliseringens tegn

Både 'folkenationen' og 'statsnationen', den borgerlige lighed over for etniske bånd, skismaet mellem universel dannelse over for nyttetænkningen, skærpes af forandringer, som i stigende grad sker efter pres udefra (migration, teknologisering, globalisering, EU m.fl.). Postmoderniteten er kendetegnet på den ene side af materielle og produktionsmæssige, på den anden side af og ideologiske og værdimæssige forandringer: Nationale stater tab af magt, opløsning af enhedskultur, midlertidigheden af sociale bånd, som Bauman opregner i overgangen fra '*solid*' til '*liquid moder-*

nity' (Bauman, 2009). Der er især tre aspekter, som skal understreges, da disse er stærke argumenter for øgede sproglige og kulturelle kompetencer indlejret i en dannelsesmæssig grundforståelse.

Globaliseringen kræver øget mobilitet, som if. Bauman (2009) er den nye stratifikationsfaktor, som skiller eliten fra bunden (2009, p. 24). Det forholder sig sådan, fordi mobilitet ud over passende kvalifikationer også kræver åbenhed, omstillingsparathed, kreativitet, konstituerende aspekter ved dannelse. Nogle mennesker vil betragte mobilitet som en vedkommende udfordring og mulighed, mens andre vil forbinde den med tvang, usikkerhed og angst (2009).

Det næste argument er, at mobilitet (og migration) er med til at skabe samfund præget af flerkulturalitet og flersproglighed. Mødet mellem mennesker med forskellige kulturelle baggrunde udfordrer værdier, traditioner, livsanskuelser, som kan føre til en tilstand af anomi. For at modarbejde den er der et forstærket behov for refleksivitet (også et dannelseselement).

Et sidste kendetegn, som her skal fremhæves, er den høje grad af teknologisering. Den skaffer på linje med mobiliteten nye og et voksende antal af nære og fjerne fællesskaber, og samtidig er den med til at ophæve 'gamle'. Bauman (2006) beskriver situationen med henvisning til Beck: "Den helt store selvmodsigelse i dag er, at vi allerede er kastet ind i en kosmopolitisk verden, men vi er endnu ikke begyndt at udvikle en kosmopolitisk bevidsthed" (Bauman citeret i Tulinius, 30.6.2016). Med den kosmopolitiske bevidsthed, eller verdensborgerånd, rettes fokus på selvets forhold til verden. Teknologier åbner den og gør den tilgængelig; samtidig giver teknologier nærmest ubegrænsede muligheder for at 'møde', for at realisere sig selv, for at udvikle individualitet. Bagsiden af medaljen er, at denne udvikling på den ene side kan give individet den falske tro på, at verden kan reduceres til det, som teknologien åbner op for, at verden kan beherskes og 'leges' med. På den anden side er individets muligheder for 'at skabe sig selv' nærmest grænseløse. Larsen (2004) spidsformulerer det: "Selvet bliver væk i internettet. [...] Individet er multipelt i det postmoderne. Man leger med sig selv og iscenesætter sig, men der er ingen 'closure'." (2004, p. 170). Det, der kan modvirke det, er det *autentiske*, forstået som det ligeværdige møde med *den Anden* (med henvisning til Levinas J. E. Larsen, 2004, p. 171). Mod individualitetens "détour" må fællesskabet stå imod, siger Larsen. Som jeg forstår det, kan fællesskabet det ved at aktualisere den klassiske dannelses grundposition (selvet kan fortsat ikke dannes uden verden, og verden kan ikke skabes

uden selvet). Den Anden kan mødes enten fysisk eller virtuelt. Mens *den virtuelle Anden* kunne fortrænges som tilhørende et anonymt verdenssamfund, trænger *den fysiske Anden* sig på i de af migration forvandlede, multikulturelle og plurilinguale fællesskaber. Samfund som vores (læs i den vestlige verden) er i stigende grad multikulturelle; en etnisk og sproglig homogenitet findes ikke (skulle den nogensinde have været virkeligheden), uanset om dette anerkendes eller ej. Spørgsmålet om, hvordan der skabes kohæsion i samfund og fred i verden, trænger sig på og retter opmærksomheden mod skismaet mellem etnos og demos, mellem fællessprogs magt og flersprogethed. For selv om mulighederne for selvbestemmelse og selvaktivering synes teoretisk givet, er de ikke medfødte; de er et spørgsmål om dannelse. Det handler fortsat i dag om kritisk bevidsthed og tænkning, om refleksivitet i forhold til selvet og den Anden, nødvendige komponenter af interkulturel dannelse for en verdensborger eller det, som Byram kalder 'intercultural citizenship' (Byram, 2006, 2008).

Der er generelt enighed om, at dannelse er et koncept, som der fortsat er brug for; der findes dog intet entydigt svar på hvilket dannelseskoncept (Giesecke, 2001; Klafki, 1996; Korsgaard & Løvlie, 2003; Løvlie, 2003). I denne afhandlingssammenhæng vælger jeg at læne mig op ad Klafkis dannelsesbegreb, ikke fordi han har et ubestridt bud på nutidens og fremtidens udfordringer, langt fra, men af den årsag, at folkeskolens formålsparagraf (2013) er præget af hans dannelseskoncept (p. 119 i afhandlingen). Dannelse er for alle (en menneskeret og menneskepligt); den implicerer en kritisk forholden sig til det politiske, med ansvar for og solidaritet med de andre i verden; den er ikke fagspecifik, men almen. Det almene kan dog ikke begrænses nationalt og heller ikke længere europæisk, men må indbefatte hele verden (Klafki, 1993, p. 70); derfor er der tre grundevner, som skal udvikles: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (1993, pp. 52-72). En anden grund til, at jeg vælger Klafkis dannelsesteori, er, at den peger direkte ind i undervisningens virkelighed.

Bildung i Klafkis (1993) kritisk-konstruktive og emancipatoriske didaktiske teori er altså bred og ikke styret af mål og funktioner, men af formålet, nemlig kritisk kulturel bevidsthed eller *politisk dannelse* (Byrams interkulturel kommunikativ kompetence modeller p. 109 i afhandlingen). Grundevnerne kan udvikles ved at sætte sig grundigt ind i epoketyperiske nøgleproblemer (1993, p. 73), hvortil tæller fred, interkulturalitet, magtforhold, som er transnationale temaer (se herfor også

Risager, 2007). Selvom han hverken betragter sin liste af epoketyperiske nøgleproblemer som fuldstændig eller uforanderlig, og opfordrer til kritisk refleksion over indholdsvalg, mener jeg at have argumenteret for, at de tre ovenfor nævnte nøgleproblemer er yderst aktuelle i vores epoke.

De epoketyperiske nøgleproblemer adresserer uundgåeligt forskelligartede domæner af viden, som karakteriseres som materiel, formal og kategorial, hvor den kategoriale sammenkæder de først nævnte. Lærerens didaktiske opgaver er if. Klafki (1993) via didaktisk analyse af indhold at åbne verden for den lærende, og den lærende for verden. Dette gøres ved at vælge dannende indhold, dvs. didaktisk-eksemplarisk indhold, som kan åbne for enten det elementære eller det fundamentale (Jank & Meyer, 2006, p. 176) Dannelse rummer altså den 'almenes medium' og 'grunddimensioner' for menneskelige interesser og evner; begge er med til at forme holdninger og kompetencer. Der rejser sig dog spørgsmålet, hvad forholdet er mellem *kompetence* og *dannelse*?

Siden 90'erne har der især blandt dannelsesteoretikere lydt kritik og skepsis over for kompetencekonceptet. Et af kritikpunkterne er den inflatoriske og ureflekterede brug af begrebet¹⁶; en anden er definatoriske problemer og skepsis over for de ideologiske implikationer, som begrebet bringer med sig (Lederer, 2014 p. 242; Reichenbach, 2008). For en fremstilling og diskussion af de mange aspekter, som debatten mellem 'dannelsesteoretikere' og 'kompetenceteoretikere' indebærer, se Reichenbach 2008, Lederer 2014; for en kritik af kompetenceidealismen, se Bernstein 1996. Her vælger jeg at orientere mig mod Heinrich Roths og Franz Weinerts definatoriske arbejde.

4.1.4. Kompetencebegrebet i den pædagogiske diskurs

Begrebet kompetence bruges i 60'erne og 70'erne i forskellige videnskabelige discipliner som modsvar på behaviorismen: I lingvistikken tales om sproglig kompetence, i sociolingvistikken om kommunikativ, i psykologien om kognitiv, i etnologien om kulturel kompetence¹⁷. Kompetence forbindes med individets emancipationsprocesser. En følge af disse processer var subjektcentrerin-gen – dvs. subjektet ses som aktiv aktør og kreativ konstruktør af betydning, mens socialisation og

¹⁶ Reichenbach viser ved hjælp af opstillinger af bløde kompetencer fra forskellige kilder, at der hverken analytisk eller på andre måder skelnes mellem færdigheder, evner, kompetencer, karaktertræk og personlige evner, adfærdssdispositioner, strategier og dyd. (Reichenbach, 2008)

¹⁷ I denne sammenhæng er frem for alt Chomskys kompetence-performance model interessant. Den lingvistiske kompetence udvides i konceptet 'kommunikativ kompetence' til at indebære semantisk, pragmatisk, diskurs, sociokulturel kompetence. Modellen udvides senere endnu mere med 'social kompetence' og 'affektiv kompetence' (Weinert, 2001, p. 48)

undervisning ikke længere ses som regulerende, men faciliterende faktorer. Disse var nogle af kendetegnene ved kompetencediskursen i 70'erne, som Bernstein beskriver som kompetenceidealisme (Bernstein, 2000).

I tysk pædagogisk kontekst har begrebet kompetence sit udspring i 60'ernes såkaldte 'realistische Wende' i voksenpædagogikken, som markerer et paradigmeskifte fra en teoretisk begrundet 'Bildungsidealismus' til en mere pragmatisk-empirisk tilgang i pædagogikken, som orienterer sig i forhold til reale arbejdsmarkedsrelaterede behov (Lederer, 2014 p. 249). Foregangsmanden for denne 'Wende' og indførelse af empiriske metoder i pædagogisk forskning (ved siden af historiske og filosofiske) var Heinrich Roth (1976). Hans studier i pædagogisk antropologi munder ud i en operationalisering af '*personlig myndighed*'.¹⁸ Roth beskriver den dannelsesproces, som individet gennemgår fra barn til voksen, som en proces dybt afhængigt af socialisering dvs. af styrede og ikke styrede opdragelsesprocesser (Roth, 1976, p. 381), processer som på hvert niveau eller trin indebærer, at individet opnår en vis grad af indsigt, af handlingsevne og af kritisk kreativitet. Processen skal på ingen måde ses som en kontinuerlig, positiv udvikling; derimod kan den indebære, at man falder tilbage på tidligere stadier og evt. skifter retning (1976, p. 595).

Operationaliseringen af den personlige myndighed resulterer i en model, som Roth kaldte *handlingskompetencemodel*. Modellen udspecificerer tre domæner: det faglige, det personale og det sociale. *Indsigten*, som man opnår inden for domænerne i løbet af dannelsesprocessen, gengiver graderne af viden; *kompetencen* grader af sikkerhed i anvendelsen af denne viden. Både indsigt og kompetence orienterer sig mod det, som Roth kalder *kritische Kreativität*, som er forudsætningen for at skabe ændringer og innovation. *Kritische Kreativität* betegner graden af åbenhed, graden af beredskab til diskussion og kritik, graden af refleksionsevne, som er nødvendige for en udvikling mod frihed, lighed, retfærdighed¹⁹ (som Roth kalder *Menschheitsprinzipien*, 1976, p. 596), og som jeg vil kalde *demokratisk dannelse*.

¹⁸ Med reference til Kant er Aufklärung befrielse fra umyndighed, dermed er Aufklärung lig med personlig myndighed, og myndighed er lig med kritisk kreativitet i Roths terminologi.

¹⁹ „Auf den handelnden Menschen bezogen haben wir die zu entwickelnde Handlungsfähigkeit in Sacheinsicht, Sozialeinsicht und Werteeinsicht differenziert und konkretisiert, die integriert wiederum jene Handlungskompetenz zu erzeugen haben, die das Prädikat Mündigkeit rechtfertigt. [...]Kritische Kreativität meint ein Entwicklungssoll, das einen Grad von Offenheit für die Zukunft, einen Grad von Bereitschaft für Diskussion und Kritik und einen Grad von rationalem Reflexionsvermögen bezeichnet, der jenen Handlungs-, Denk-, Sozial und Gesellschaftsformen entspricht, von denen wir am ehesten annehmen dürfen, dass sie die individuelle, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung im Sinne

Roth's model har dannet udgangspunkt for en række modeller og kompetencelister siden; også Weinerts (2001a) definition af kompetencebegrebet, som udkom i 1999 i en OECD-rapport, trækker tråde tilbage til Roth:

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001a p. 27 f).

Som jeg forstår Weinert, er kompetence et menneskes disposition til at tilpasse sig fleksibelt til krav og til at løse udfordringer på et særligt felt i variable situationer. For at opnå kompetence skal der indsigt og færdighed, socialt beredskab og personlige evner til.

Også Weinert skelner eksplicit mellem tre typer kompetencer, han kalder dem: faglige (fx fremmedsproglige), tværfaglige (fx samarbejdsevne), samt handlingskompetence. Den sidste omfatter ud over kognitive og sociale evner, motivation og vilje, også moralske eller etiske ("verantwortungsvoll")²⁰. Disse tre kategorier af kompetencer svarer til Roths domæner for indsigt (faglig, personlig, social). *Kompetence* i den betydning rækker ud over professionelle kvalifikationer, og i denne differentiering og specificering ligger Weinert, efter min opfattelse, på linje med Roth; med kvaliteterne *fornuft og ansvar* placerer Weinerts begreb *kompetence* i *ental* sig tæt på personlig myndighed.²¹

Kompetenceorienteringen møder i nogle pædagogiske kredse skepsis og modstand, som især retter sig imod diskussioner om generelle standarder og evalueringsbestræbelserne i uddannelsessammenhænge. To kritikpunkter, som jeg vil tage op igen i diskussionen af IK, skal anføres her.

von Menschheitsprinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit usw. zu tragen und zu fördern imstande sind" (1976, p. 596).

²⁰ Det er værd at notere sig, at konceptet defineres på OECD's opfordring og forslag om at erstatte det meget vage begreb 'præstation/Leistung' med 'kompetence', samt at konceptet i hans forståelse ikke er fagspecifikt, men afhængigt af generelle kompetencers tilstedeværelse. En samlet definition skaber ikke klarhed, siger han. Derfor vil han hellere give pragmatiske konklusioner vedr. brugen af konceptet i stedet for en samlet definition. (Weinert, 2001, p. 62)

²¹ Weinerts definition har dannet baggrund for forskellige typer af styredokumenter, hvilket var i overensstemmelse med opgavens formål, som Weinert skulle løse (fx OECD's dokumenter, tyske Bildungsstandards, men også herhjemme i de nationale styredokumenter for folkeskolen).

Det ene er frygten for, at fokus rettes væk fra sagens kerne og mod de aspekter, som det er muligt at måle og veje. Disse diskussioner sætter kompetence direkte ind i *præstations- og konkurrence-diskursen* (Bøje, Hjort, Larsen, & Raae, 2006), hvilket ikke er intenderet af Roth eller Weinert. Terry Hyland (2000) påpeger, at kompetenceparadigmet, omend ufrivilligt, støtter transformationsprocesser af uddannelsessystemer til det, han kalder *McDonaldisering* (Hyland, 2000, p. 164). Denne transformation fokuserer på effektivitet, kvantificering, målbarhed, kontrol og mindsker frihed ved samtidig at skjule det, idet man foregiver at håndhæve de lærendes selvbestemmelse og kontrol. Dermed anklager Hyland systemet for at bedrage med falske løfter om kontrol over egen læring: "[...] in order to make the new dehumanised and deterministic system acceptable to consumers, students and teachers need to be persuaded that they have more control over their own learning" (2000, p. 244).

Et andet alvorligt kritikpunkt anfører Basil Bernstein, som i sine analyser viser, at kompetenceteorier negligerer relationen mellem kompetence, magt og kultur, samtidig med at de præsenterer sig som grundlæggende demokratiske. "The democracy of competence theories is a democracy removed from society" (Bernstein, 2003, p. 89 f). Hvis alle i kompetenceteoretisk henseende er lige, og enhvers udvikling tjener det sociale, kan forskellene mellem os if. Bernstein følgelig kun være *af kulturel art*.

En opsamling

Weinert og Roth placerer *kompetence* i ental lig med *dannelse*, mens *kompetencer* i flertal vedrører vidensformer inden for sociale, personale og faglige områder. Dannelse står altså for personlig myndighed, en myndighed, der kræver indsigt og sikkerhed i anvendelse af både saglige, personelle og sociale færdigheder (kritisk kreativitet i Roths forståelse). Kompetencer derimod er problemløsningsevne begrænset til specifikke og afgrænsede problemfelter og problemstillinger.

Især Roths beskrivelse af processen frem mod *kritische Kreativität*, der angiver muligheden for at opnå forskellige grader af kritisk kreativitet på forskellige stadier, er en model lig Byrams m.fl. (p. 109 i afhandlingen) og dermed kan der argumenteres for, at interkulturel (kommunikativ) kompetence refererer til dannelse, mens kategorierne viden, holdninger og færdigheder er (del)kompetencer, som man igennem en ikke kontinuerlig proces opnår grader af; dermed også sagt, at man ikke kan tale om dannelse som noget absolut, men som noget uafsluttet. Dannelse forudsætter

viden, evner, færdigheder, men er meget mere end summen af dem (Lederer, 2014, p. 234). Interkulturel dannelse forudsætter, at man formår at reflektere over sig selv og over denne videns betydning for andre, hvilket er lig Byrams teori (p. 108-109 i afhandlingen).

Jeg tilslutter mig Roths og Weinerts skelnen mellem dannelse og kompetence og argumenterer for, at det, som Michael Byram begrebsligger som *interkulturel kommunikativ kompetence*, må forstås som et dannelsesbegreb. På denne baggrund anvender jeg *interkulturel dannelse* som nøglebegreb i afhandlingen.

Efter at have fastslået afhandlingens syn på interkulturel dannelse og kompetencer, vender jeg blikket mod kultur som et centralt begreb i diskussionen om interkulturalitet.

4.1.5. Kulturbegreber imellem det moderne og det postmoderne

Indledning

Begrebet kultur er på linje med dannelse uhyre komplekst, men centralt i denne afhandling. Jeg søger ikke efter den rigtige definition af kultur, hvorom Bolten (Bolten, 2007) siger, at den ikke findes. Derimod vil jeg præsentere centrale forståelser af kultur med markant indflydelse på fremmedsprogsdidaktikken. Jeg vil komme ind på deres oprindelse, karakteristika og konsekvenser for fremmedsprogsdidaktikken, hovedsageligt med inspiration i Clyde Kluckhohn & Kroeber Alfred (1952), Andreas Reckwitz' (2000), Iben Jensens (2001, 2004) og Klaus Peter Hansens (2000) arbejde, som alle tre forsker inden for cultural studies, samt Claudia Ang-Stein (2014), forsker inden for interkulturel psykologi. Kulturbegreberne præsenteres kronologisk og deles i moderne og postmoderne, med inspiration i Kramsch (Kramsch, 2009a).

Moderne – (senmoderne) – postmoderne²²

En bemærkning til sidst: Jeg skelner analytisk ikke mellem sprogligt (læs verbalsprogligt) og ikke sprogligt formet kultur, men bruger begrebet *kultur* overordnet for 'kultur formet af semiotiske tegn og processer'.

Ud fra disse tre måder at anskue verden på opererer fremmedsprogsdidaktikken med forskellige kulturkoncepter, et humanistisk, et sociolingvistisk, et interkulturelt koncept og et diskursivt. De

²² Kramsch (2009a) taler om 'modernist and late modernist', jeg foretrækker postmoderne (p. 68 i afhandlingen)

sidste tre koncepter udvikles i en periode over 50 år (siden ca. 1970), historisk forskudt fra hinanden, men de findes samtidigt, ikke mindst i den retoriske og kulturelle praksis.

4.1.6. Det moderne

Det humanistiske (normative) koncept²³ udvikles i oplysningstiden samtidig med ideen om almindelse og står for livsform og verdensbillede (Reckwitz, 2000, pp. 65-72). Oprindeligt er begrebet normativt, foreskrivende, ikke værdineutralt; det opstiller et ideelt billede, en identifikationsmodel, og har samtidig et universalistisk præg²⁴. Sidenhen mister det sit normativt universalistiske præg, og går fra at repræsentere *det universelle* til at beskrive *det specifikke* (i forbindelse med begrebets instrumentaliserings ved nationalstaters dannelse, se Reckwitz 2000, p. 73.). Kultur handler om et kollektivs (en nations) frembringelser, både i form af institutioner, traditioner, artefakter, livsform og de værdier og verdensbilleder, der ligger bag. Det er kulturanthropologiens holistiske kulturforståelse (200, p. 74), som beskriver således en identifikationsmodel for det respektive kollektiv, som det gælder om at reproducere for at sikre kontinuiteten. Reckwitz beskriver det holistiske begrebs historiske videreudvikling som en forgrening. Den ene gren indsnævrer betydningen til at referere til intellektuel eller kreativ aktivitet. Denne gren kalder Reckwitz for '*differenzierungstheoretischer Kulturbegriff*' eller 'det sektorale' (2000, p. 79-84). Dette kulturbegreb skelner skarpt mellem handlingsfelter; et skel, som leder tankerne hen på den karakteristiske fremmedsprogsundervisning, som har sprog som system som genstand, og betragter kultur som faktisk encyklopædisk viden (tæt på Kulturkunde og kognitive Landeskunde pp. 99-100 i afhandlingen). En anden gren udvikler sig i sammenhæng med sociologien, der er ved at etablere sig; her tager begrebet form af et holistisk-etnologisk *total-kulturbegreb* (2000, p. 72), som løser sig fra den præskriptive karakter og gradvis identificerer kultur med livsform. Kultur er alt, som ikke er natur; høj- og hverdagskultur, traditioner, konventioner, sæd og skik og alt menneskeligt frembragt, sammen med deres ideelle normative forudsætninger, nemlig viden, tro, moral (2000, pp. 76-78). Eller som definitionen i Kluckhohn og Kroebers (1952) lyder:

²³ Det normative (hos andre humanistiske) kulturbegreb mister jf. Reckwitz sine normative (dømmende), universalistiske præg og bliver historiseret; ved kultur forstås ikke den 'bedste' livsform, men et kollektivs specifikke livsform i en bestemt historiske epoke (2000, p. 72)

²⁴ Hos Reckwitz findes der detaljerede analyser af Kants civilisationskritik, Simmels kulturteori og Webers kultursociologi (Reckwitz, 2000, pp. 65-72).

Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other as conditioning influences upon further action. (Kluckhohn & Kroeber, 1952, p. 347)

En definition, som beskriver objekt (human groups behavior patterns, symbols, distinctive achievements, traditional ideas, attached values), repræsentationsformer (artifacts) og dens indflydelse, som bliver forudsætning for fremtidig handling. Den siger, at kultur er menneskeskabt, historisk udviklet, baggrund for normer og konventioner for samliv. Definitionen er samtidig konkret og meget overordnet. I sin *The concept of culture* demonstrerer Kluckhohn, at dette holistiske kulturbegreb ikke skelner mellem kultur og civilisation; alt menneskeligt frembragt er kultur, teknologi på linje med poesi. Der skelnes heller ikke mellem kultur og samfund; for det sociale liv er også kultur. Det er den samme anti-evolutionistiske, anti-racistiske orientering, som Boas-skolen stod for i USA i begyndelsen af det 20. århundrede (Schmuhl, 2009). Studier og analyser førte Boas-skolen og fører Kluckhohn & Kroeber (1952), E. T. Hall (1981), Edgar Schein (2010), Geert Hofstede (1981) (og i tysk interkulturel kommunikativ kontekst Alexander Thomas (1993), til den konklusion, at enhver etnisk gruppe udvikler et orienteringssystem, som er karakteristisk for netop denne gruppe og adskiller den fra andre. Desuden kultur udtrykkes i form af relationer til natur, til andre mennesker, til tid samt den menneskelige natur, og det gør kultur igennem aktiviteter. Kultur determinerer sammen med den menneskelige natur (universel) og individets personlighed menneskets handling (Hofstede kalder det med udgangspunkt i Kluckhohn 'mental programming' Hofstede, 1981, p. 17). Men siden kultur determinerer handling, kan kultur modsat også bruges til at forklare handling, hvilket indebærer en fare for generalisering og stereotypisering (Jensen, 2005). I denne teoritradition anerkendes kulturens forandringspotentiale, idet begrebet betegner historisk specifik levevis. På trods af det rettes fokus ikke på forandring, men på den historiske tilstand; kulturbegrebet er bredt, men noget lukket. Differencer mellem grupper findes, de betragtes dog ikke længere som forskelle mellem civiliserede og ikke-civiliserede kulturer, men mellem kulturer i flertal, og disse differencer indbyder til sammenligning. (pp. 101-103 i afhandlingen).

Vigtigt at understrege: Oprindeligt er denne begrebsforståelse udviklet inden for kulturanthropologien, men anvendes if. Reckwitz (2000) også i moderne kulturteorier, som går ud fra, at virkelighed er organiseret i kognitiv-symboliske systemer, hvis betydninger det gælder om at identificere (udfoldes i kapitlet 4.1.7 nedenfor).

Som jeg ser det, har det humanistiske (normative) kulturbegreb været retningsvisende inden for fremmedsprogsdidaktikken i den tidlige modernitet som separat studie af et folks kulturarv og traditioner. Det gjaldt også for tysk som fremmedsprog, hvor der tillige med realia (praktiske og samtidsorienterede oplysninger) undervistes i litteratur for at forstå 'folkets' værdier og kulturelle betydninger (Zeuner, 2000). I denne periode var kulturdelen endnu en separat disciplin, som der undervistes i parallelt med sprog. Det holistisk-etnologiske total kulturbegreb (p. 80 i afhandlingen) findes også i det sociolingvistiske og i det interkulturelle kulturkoncept. For deres vedkommende gælder det dog, at sprog og kultur ses som integreret i hinanden (Zeuner, 2000).

4.1.7 Det postmoderne: Paradigmeskift – the Cultural Turn og det komplekse kulturbegreb

Det humanistiske kulturbegreb, synonymt med 'høj kultur', som altså dominerede store perioder i det moderne, får i 60'erne-70'erne i det 20. århundrede en pragmatisk drejning. I kølvandet på den "kommunikative Wende" i 70'erne bemærker man i uddannelsessammenhænge en ligevægt mellem fagspecifikke og almene mål. Det skyldes to parallelle udviklinger, nemlig at den kommunikative kompetence under Frankfurterskolens indflydelse betragtes som dannelsesmål i lighed med opdragelse til myndighed og som et handlingsredskab i demokratiske processer. Samtidig retter den funktionelle sprogforskning fokus på den kommunikative kompetence som en sproglig færdighed, der tager udgangspunkt i sproglige handlinger og sprogets funktioner. Den kommunikative tilgangs indtog går tilbage til Dell Hymes, der indfører begrebet kommunikativ kompetence i sit teoretiske (læs programmatisk) skrift i opposition til Chomskys lingvistiske teori (Chomsky, 1975). Det skal i denne afhandlings sammenhæng understreges, at kritikken tog afsæt i Chomskys sprogteoretiske udgangspunkt i en ideel (native) speaker og et homogent sprogfællesskab, hvilket ikke tilgodeså andetsprogsbrugere, som der blev flere og flere af. Det skyldtes allerede dengang økonomiske, turistiske, militære og sikkerhedsmæssige interesser og ikke mindst bølger af migranter (Hymes, 1967, 1972).

På tærsklen til det postmoderne i 80'erne og 90'erne viser der sig et paradigmeskift, beskrevet som *cultural turn*, der startede efter anden verdenskrig, men nu, i kølvandet på globaliseringen og teknologiseringen, tog fart. Forandrede livsbetingelser, diversitet og hybriditet i kulturelle repræsentationer, i fortolkninger, forventninger og erfaringer, som i stigende grad ikke mindst præger klasseværelserne og udfordrer det humanistiske, beskrivende kulturbegreb. Kultur i et postmoderne perspektiv, eller med Jensen i 'et postkulturelt perspektiv', (Jensen, 2011, pp. 50-51), er kendetegnet ved stigende decentralisering, hybriditet, forandring, kontingens og konflikter. Kramsch konstaterer, at eftersom kultur og sprog ikke længere er bundet til et geografisk sted, er det blevet vanskeligt at forholde sig til 'kultur' i fremmedsprogsdidaktikken:

Culture becomes a portable and variable concept, linked to historical stereotypes, personal memories and socialization patterns or habitus (Bourdieu 1991), that are activated by individual speakers in face-to-face interactions or Internet communication and are always subject to change, depending on the interlocutor, the topic, and the circumstances. (Kramsch, 2006, p. 16).

I denne nye kontekst giver begrebet *inter-kulturel* læring mening, ikke alene i *inter-national*, men også i *intra-national* kommunikation, og omfatter ikke alene grupper, men også den enkeltes identitet og historicitet.

Kultur kan betragtes som *betydningsystemer* (Geertz, 1973), som repræsenteres af tegn og symboler. Kultur kan betragtes som *praksisser*, som mennesket er med til at skabe betydninger af og "krydsbinde" sig i (vernetzen). Et postkulturelt perspektiv, som Jensen (2001) har udviklet på basis af Bourdieus *felt* og *praksisteori*, lægger vægt på, hvordan situerede praksisser udføres; den gør det muligt at abstrahere fra etnicitet eller national kultur, og i stedet betragte fællesskaber; fra at fokusere på forskelle til at fokusere på forandringspotentialer²⁶. På den måde fornys begrebet kultur som et koncept relateret til diskurs, identitet og magt. Også i James P. Gee's definition er kultur lige med *discourse with capital D*:

²⁶ Iben Jensen foreslår at erstatte 'kultur' med begrebet 'postkulturel kommunikation' eller 'interkulturel kommunikation set fra et postkulturelt perspektiv' for at rette blikket imod praksisser i stedet for på 'kultur', som bærer på uheldige konnotationer.

”... socially accepted associations among ways of using language, of thinking, valuing, acting, and interacting, in the ‘right’ places and at the ‘right’ times with the ‘right’ objects (associations that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or ‘social network’). ... ‘Big D’ Discourses are always language plus ‘other stuff’ (Gee, 2011, p. 34).

Kultur som **D**iskurs definerer eller ‘kitter’ identiteter sammen (se i denne sammenhæng også fig. 12, kohæsiønstilgang (p. 87 og p. 89 i afhandlingen), samt synliggør magtforhold og ideologier, alene fordi nogle værdier fremhæves til fordel for andre. Gee’s Diskurs stiller også skarpt ind på sprog-kultur-forholdet, som behandles inden for fremmedsprogsdidaktikken i kap. 4.2. Kultur kan endvidere beskrives med udgangspunkt i de identiteter, som mennesker bærer på. Som forskningsbegreb defineres identitet forskelligt, afhængigt af det teoretiske perspektiv man indtager. I denne afhandlings sammenhæng læner jeg mig op ad Bonny Nortons og James Paul Gees forståelse. Gee betragter identitet i modsætning til Norton fra et ‘udeperspektiv’ ”being recognized as ‘a certain kind of person- in a given context’”. (Gee, 2000a, p. 55). Ydermere tilbyder Gee en typologisering af identitet, som jeg vil bruge i min analyse af den kulturelle praksis (kap. 6.) nemlig i nature-identity (a state), institution-identity (a position), a discourse-identity (an individual trait) og en affinity-identity (experiences) (2000).

I modsætning til Gee søger Norton at forklare begrebet fra et indreperspektiv: “I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (Norton, 2000, p. 5). Begge er enige om, at identitet er multipel, foranderlig, decenteret og til tider fuld af konflikter; at identitet hænger sammen med selvforståelse og er noget man gør, vælger, former, personligt og reflektivt.²⁷ Begrebets kompleksitet skal tages i betragtning, hvis fremmedsprogsdidaktikere skal skabe læringsmuligheder for alle, lyder det indtrængende fra Norton: “... it is only by acknowledging the complexity of identity that we can gain insight into the myriad challenges and possibilities of language learning and [...] teaching in the new millennium” (Norton, 2013, p. 191). Denne forståelse af identitet benægter en kerneidentitet, som

²⁷ I denne fremstilling kan man også associere til Giddens, når der er tale om, at ens selvforståelse komponeres ved en lang række valg som ‘sammenhængende fortællinger’ (Giddens, 2003).

man tidligere antog fandtes, og understreger netop, at identitet formes i interaktion med andre. Interaktionen materialiseres i kommunikativ handling og forhandling og finder sit udtryk i dialog; for kommunikation er if. Bakhtins (1981) kommunikationsteori dialogisk, relationel, kontekstuel, situationel og polyfonisk. Sprog er gennemsyret af multiple diskurser – i Bakhtins terminologi ytringer - som kun til dels er ens egne. Sprog omfatter en flerhed af konkurrerende, modsætningsfyldte stemmer, som danner centripetale og centrifugale tendenser eller kræfter (Bakhtin, 1981), i hvis spændingsfelt betydning dannes (pp. 96-98 i afhandlingen).

I forlængelse heraf kan kultur betragtes ud fra et intersektionalitet perspektiv, dvs. ud fra hvordan den enkeltes identiteter (hinsides køn, etnicitet, nationalitet, komplekse erfaringer, som former den enkelte) krydser hinanden og gennemskaeres af magtakser (Dervin, 2016, p. 33).

Dette paradigmatisk skift synliggør, at divergerende bevægelser findes samtidig: På den ene side åbner globaliseringen og teknologiseringen verden og gør den flersproget og flerkulturel. Samtidig er der tendenser til at lukke verden om sig selv ved at konstruere negative kulturelle billeder af den Anden (Othering). Polyfonien er konkret til at føle på i den nære og den fjerne kontekst, som vi er tidsvidner til.

Min model , Fig.11, forsøger at samle op på de forskellige kulturbegreber ovenfor. Med inspiration i Iben Jensens (2004, p. 48) model af kulturbegreber ligger der følgende spørgsmål til grund for modellen: Hvad er eller hvor findes kultur? Hvad gør eller hvem gør kultur? Hvilken videnskabsteoretiske position hører begrebet under?

Kulturforståelser				
Det humanistiske kulturkoncept- normativ - beskrivende		Det komplekse kulturkoncept		
Det holistiske, totalitets orienterede kulturbegreb	Det differentierin gs teoretiske kulturbegreb	Det semiotiske kulturbegreb betydningsystemer Situert	Praksisser Situert	Diskurser Situert
Kultur = ikke natur Høj kultur og livsstil Alt menneske- producerede, teknologi og artefakter samfund og socialt liv Viden, tro og moral	Kunst Religion Historie Massemedier Litteratur	Kultur findes i tegn og symboler. Tegn fortæller, hvordan mennesker skaber mening.	Kultur formes af praksis. Den er summen af handlinger i forhold til de normer, der gælder for praksissen	Standardiseret (dvs. accepteret) og situert sprogbrug tænkemønstre handlingsmåde interaktionsmønstr e
Essentialistisk, realistisk paradigme (Funktionalisme, positivistisme)		Mennesker gør kultur i dialog og i interaktion med hverandre	Mennesket gør kultur vedligeholder, reproducerer eller forandrer samfund og kultur ved sine praksisser	Udtryk for relationer til andre og omverdenen
		Fænomenologisk og konstruktivistisk paradigme (semiotik, hermeneutik, fænomenologi, praksisteori, kompleksitetsteori, etnometodologi, performanceteori)		

Fig. 11 Kulturforståelser

Før jeg går videre til det fremmedsprogsdidaktiske felt, vil jeg undersøge, hvilken rolle eller funktion kultur har i det postmoderne.

4.1.8 Kulturens rolle(r)

Interkulturalitet står centralt i denne afhandling og det dermed forbundne spørgsmål om, 'hvordan der skabes forståelse som forudsætning for koeksistens i mødet mellem mennesker med forskellig baggrund og på tværs af politiske og kulturelle grænser', er et spørgsmål, som fortsat i dag er lige så påtrængende som i de sidste tre årtier. Når jeg her stiller spørgsmål om 'kulturens rolle(r)', er det ud fra interessen for fremmedsprogsdidaktikkens muligheder for at skabe veje til forståelse.

Kultur blev tidligere forstået som substans eller essens, dvs. som ontologisk kvalitet, eller som fænomen, som betydningssystem, praksisser, diskurser. Det er tydeligt og har næsten paradigmatisk

karakter, at det komplekse kulturbegreb står på to søjler: kommunikation og kollektiv²⁸. Kultur findes ikke uden menneskers aktivitet og kommunikation, uden deres praksisser. Man kan dog anlægge forskellige perspektiver på kulturens rolle, også i et magtperspektiv. Her opstår centrale spørgsmål om kulturens rolle i et givet samfund. Skaber kultur kohærens eller kohæsion? (Et spørgsmål, som tager tråden op fra diskussionen om etnos og demos p. 72 og p. 74 i afhandlingen) Rathje (2006) stiller med udgangspunkt i Hansens kulturbegreb disse to paradigmer over for hinanden i hendes heuristiske model (fig. 12 nedenfor). Den ene kultur som skabelon - en tilpasningsmodel, den anden kultur som kit, der skaber kohæsion igennem mangfoldighedens normalitet²⁹. Når kultur forstås som kit, kan den rumme forskellighed og danne rammen, hvori praksisser, betydninger, diskurser og identiteter kan reproduceres eller også koloreres eller skabes på ny. Det jeg mener lykkes i denne model, er at fremstille de to paradigmer som modsætninger, samtidig med at deres grænser er permeable, fluide; sådan fortolker jeg pilen imellem dem. Det vil sige, at dér kan forskellige grader af kohærens eller af kohæsion mødes.

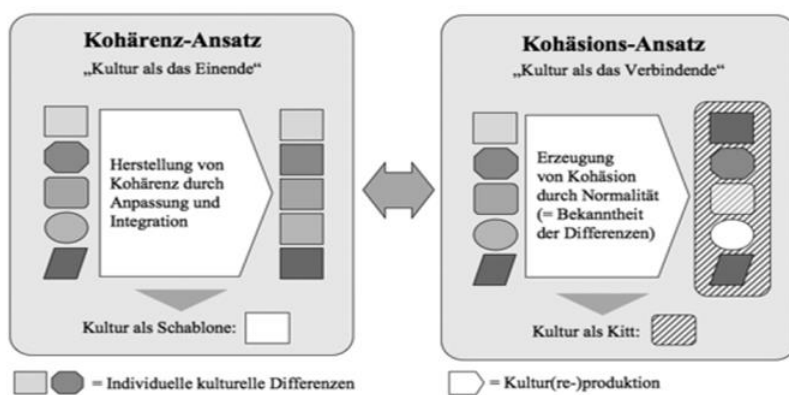


Fig.12: Kulturens rolle som kohærens og kohæsion skabende, genoptrykt fra Rathje S., 2006, p. 16 30

Som sagt, bygger Rathje modellen på Hansens kulturbegreb, og han betragter den selv som semiotisk (K. P. Hansen, 2000, p. 211). Det er som reaktion på den *internationale* tilgang, som præger

²⁸ Det er Klaus Peter Hansen, der foreslog begrebet 'kollektiv' og 'multikollektiv', og jeg foretrækker det frem for fællesskaber, nation, eller folk. (K. P. Hansen, 2000)

²⁹ Med udgangspunkt i Vejleskov mener jeg i forhold til kohærens modellen, at der ikke skabes integration, men derimod akkommodation (Vejleskov, 1999)

³⁰ Kulturen som kohærens og kohæsion skabende. Genoptrykt fra „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts“ af Rathje S., 2006, p. 16, i Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht

forskningen i den interkulturelle kompetence igennem 80'erne og 90'erne. Med begrebet *kollektiv* og *multikollektivitet* retter han opmærksomheden på difference, heterogenitet, kompleksitet, diversitet, divergenser og modsætninger inden for selv samme kollektiv (K. P. Hansen, 2000, pp. 182-182). Med *kollektiv* understreges rummelighed og neutralitet; begrebet kan betegne den mindste gruppering af mennesker og de komplekse samfund og gigantiske organisationer. Hansen repræsenterer den opfattelse, at grundlaget for individualiseringen er *difference*. Differencer er noget, som 'kultur' har et forråd af. Kendskab til disse muligheder forener medlemmerne af et kollektiv. Den enkelte sammensætter sin kulturelle identitet ud fra kulturens divergerende tilbud i forhold til egne interesser; derved kan han/hun vælge at reproducere eller producere kultur. 'Kultur' er if. Hansen ikke en spændetrøje (2000, p. 185), men derimod 'kit', der forbinder forskellige identiteter. Normalitet skabes igennem kendskab til kollektivets forråd af standardiseringer i kommunikation, handling, tænkning og emotioner, som fortolkning af tegn udløser samtidigt, og som Hansen kalder kultur (K. P. Hansen, 2000, p. 114). Hansen siger det sådan: "*Wir kennen [...] [die divergenten] Standpunkte, und wenn wir sie hören, wissen wir, dass wir zu Hause sind. [...] So viele und so divergierend sie sind, fügen sie sich dennoch in einen Rahmen des Üblichen*" (Hansen 2000 p. 231 citeret i Rathje, 2006, p. 17). Difference er noget, som kendes og genkendes, og den forbinder nogle kollektiver og udelukker andre. Med udgangspunkt i denne kulturforståelse ser Rathje konsekvenser for dette interkulturel-kompetence-koncept: "[...] wenn Kulturalität nicht durch Homogenität, sondern vor allem durch Bekanntheit von Differenzen gekennzeichnet ist, [...] [zeichnet sich] Interkulturalität demgegenüber durch Unbekanntheit, bzw. durch Fremdheit von Differenzen [aus] [...]" (2006, p. 17). Her rejser Rathje altså spørgsmålet om, hvis det 'interkulturelle' møde er kendetegnet ved mangel på kendskab til mulige forskelle, er den interkulturelle kompetence da evnen til at mediere og skabe nyt i mødet mellem mennesker med forskellige normalitets opfattelser?

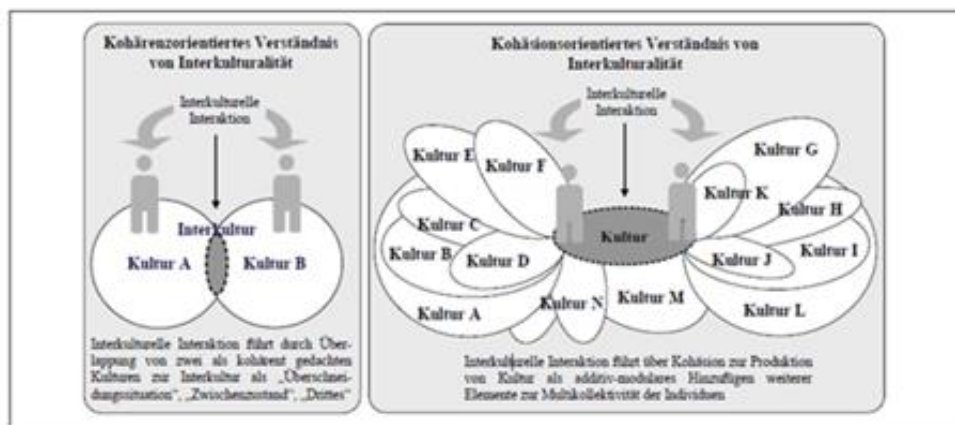


Fig. 13: Interkulturalitets forståelsen inden for kohærens- og kohæsionsskabende kollektiver, genoptrykt fra Rathje, 2006, p. 18

31

Som det gengives i modellen, indebærer en kohæsions-orienteret forståelse af interkulturalitet, at alle mennesker bærer på multiple identiteter, og at interkulturalitet er noget, der skabes i møder mellem mennesker, som ikke deler de samme verdensbilleder, værdier og historie. I et didaktisk perspektiv er det relevant at pege på, at ethvert møde i forhold til denne kulturforståelse har potentiale til at skabe *kultur*. På den måde udvikles nye kulturer. Om dette sker eller ej, hvordan det sker, afhænger af de involveredes interkulturelle kompetence, samt af magtfaktorer, som den enkelte kan være bevidst om, men ikke nødvendigvis herre over. Møder kan ikke bekømmes ud fra succeskriterier, men ud fra erkendelsesprocesser (fx ikke mindst af magtfaktorer, som interaktionen betinges af).

Opsummerende

I dette afsnit blev kompetence vs. dannelse diskuteret, og dette førte videre til indkredsning af interkulturel dannelse som personlig myndighed i interkulturelle settings. Processerne frem mod denne myndighed kræver en høj grad af bevidsthed om historicitet, temporalitet samt refleksivitet og indebærer evne til selvstændig, fri handling under ansvar – sagt på en anden måde forskellige kompetencer, som på linje med dannelse udvikles i diskontinuerlige processer. Præsentationen af forskellige kulturbegreber munder ud i forslaget om to ideelle kulturbegreber: den humanistiske,

³¹ Interkulturalitet forståelse inden for kohærens og kohæsionsskabende kollektiver. Genoptrykt fra „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts“ af Rathje S., 2006, p. 18, I Zeitsprich für interkulturellen Fremdsprachenunterricht

den antropologisk-holistiske og den *komplekse*, mens kulturens roller i samfundet er fremstillet fra et magtperspektiv som kohærens eller kohæSIONSSkabende.

De næste afsnit vil beskæftige sig med fremmedsprogsdidaktikkens todelte genstand, nemlig sprog og kultur, ud fra et semiotisk og dialogisk standpunkt, som et videre grundlag i beskrivelsen og diskussionen af kulturdidaktikker i fremmedsprogsfaget tysk.

4.2. Fremmedsprogsdidaktikkens todelte genstand

Tyskfaget i folkeskolen har en todelt genstand, som kommer til udtryk i fagets formål, og kompetence-, videns- og færdighedsmål, i fagets indholdsområder. Kultur og sprog har som allerede nævnt altid været relateret til hinanden. Om de to skal betragtes som to forskellige områder, eller om de skal integreres i og med hinanden, afhænger af, hvilket niveau forholdet imellem dem betragtes fra, siger Risager (2003). I hendes analyse af *sprog-kultur* forholdet skelner hun mellem det generiske og det differentielle niveau (2003, pp. 24-25). På det generiske niveau er sprog og kultur universelle fænomener, hvad enten man betragter dem psykologisk kognitivt eller socialt, og de er per definition uadskillelige. På det differentielle betydningsniveau skelner Risager mellem et alment differentielt niveau (fx fremmedsprog som teoretisk begreb) og et specifikt differentielt niveau, hvor et konkret sprog og specifikke former for kulturel praksis forbindes med hinanden og beskrives (2003, pp. 24-26). Det er på dette specifikke (eller deskriptive) differentielle niveau, at didaktikken i tysk som fremmedsprog befinder sig; derfor er der i denne afhandling hovedsageligt fokus på dette niveau. Jeg fokuserer med en analytisk skelnen særskilt på kulturkomponenten, om end den i praksis er vanskelig at afgrænse fra sprogkomponenten.

Fremmedsprogsundervisningens kerne (ligesom kernen i kulturpædagogisk teori) er 'sproget' som tegnsystem og kulturrepræsentation, som medierende middel i kommunikation og interaktion, som tænkning og kulturkonstituerende. Det er derfor 'sprogsynet', som må defineres, når forholdet mellem sprog og kultur skal afklares.

Sprogets ontologi beskriver Halliday i 1978 med fokus på genstanden som tredelt i 'language as system, as behaviour and as knowledge', senere som handling og som refleksion ud fra funktionerne ideationel, interaktionel, tekstuel (Halliday, 1992, p. 58 i Risager 2003). På lignende vis beskriver Risager sprogsynet i sin afhandling af 2003 som tredelt imellem tre loci, to 'naturlige', sproglig praksis og sproglige ressourcer, og et 'kunstigt' locus, nemlig det abstrakte sprogsystem

(Risager, 2003, p. 58). Accenterne i disse modeller forskubbes og forandres (for detaljer se 2003, p. 59-60), men i denne afhandlings sammenhæng defineres sprogsynet i forhold til, hvordan man forholder sig til

- det konkrete sprogsystem
- den sproglige praksis i sin samfundsmæssige sammenhæng, hvori den enkelte udvikler sit sprog
- de sproglige ressourcer

med henblik på at præcisere afhandlingens sprogsyn, og dels at etablere en reference for analyserne af den retoriske og den kulturelle praksis.

Er sprogsynet strukturalistisk, tager fagdidaktikken udgangspunkt i sprogsystemet; 'native speaker' og standardsprog er idealer, og tilgangen er psykolingvistisk, mens læringssynet er kognitivt eller behavioristisk. Undervisningen er oftest deduktiv og/eller imitatorisk.

Er sprogsynet sociolingvistisk, betragtes, beskrives og læres sproget ud fra sociokulturelle og diskursive regler med det formål at kunne begå sig; der er en risiko for, at reproduktion og tilpasning står i forgrunden og i vejen for sproglig kreativitet (Holm & Laursen, 2000). Idealet med sproglæringen er ikke længere korrekthed, men adækvathed. Rollespil, simulationer m.fl. er typiske aktiviteter i klasserummet.³²

Er sprogsynet interaktionelt og funktionelt, ligger fokus på den adækvate brug af sproglige ytringer i en konkret social situation, hvor der er en intention med de fremsatte ytringer. Der veksles mellem induktive og deduktive tilgange, og elevernes egen sprogproduktion står centralt og fagets discipliner integreres, ligesom der undervises i strategier for sprogtilegnelse. Afhandlingens sprogsyn er interaktionistisk og funktionelt.

I læreplaner og undervisningens praksis efter 1993-loven, hvor kulturdimensionen bliver tydeligere markeret, vil man kunne forvente at finde alle tre nævnte sprogsyn. Og selvom sprogtilegnelse ikke er i fokus i afhandlingen, kan den være relevant i den skolekontekst, som jeg undersøger, og

³² Den moderne sociolingvistik ser på sproglig variation som skabende sociale strukturer, relationer og identiteter (Ag, 2010, p. 8).

skal følgelig tages i betragtning. Det samme gælder de sproglige ressourcer, som der i praksis trækkes på, men kun i den grad, at denne afhandlings interesse kræver det.

For at undersøge relationen mellem sprog og kultur i fremmedsprogsdidaktikken tegner jeg udviklingen ad to veje. Den ene er en mere begrebslig og teoretisk undersøgelse af koncepterne og deres relation til kommunikationens kontekst. Derved søger jeg at udrede, hvordan betydning dannes hos både den talende og den modtagende. Det er sociolingvistikken, nærmere interaktions-sociolingvistikken, pragmatikken, men også semiotikken, socialesemiotikken, dialogismen og cultural studies, som jeg derved adresserer, da disse teoretiske perspektiver er kilder til fremmedsprogsdidaktikkens forståelser af sprog-kultur-forholdet og indirekte til modelleringer af IK.

Den anden vej er en historisk undersøgelse af fremmedsprogsdidaktikkens udvikling, især med fokus på udviklingen af koncepter for kultur og interkulturalitet efter 1990.

4.2.1. Fra interaktionssociolingvistikken/pragmatikkens, semiotikkens og dialogismens vinkel

Kommunikation: Sprogets funktioner og talehandlinger Dell Hymes' koncept *kommunikativ kompetence* gøre relationen mellem sprog, sprogbrugen og den kulturelle kontekst, som kommunikationen finder sted i, til genstand for diskussion (se også p. 82 i afhandlingen og Hymes, 1972). If. Hymes er sprog et aspekt af "the ethnography of symbolic forms", som han kalder studiet af en mangfoldighed af genre, (fortælling, dans, instrumentalmusik, kunst, mv.), som interagerer med talen i kommunikationen (1972, p. 284). If. Hymes tilkommer sproget, forstået som lingvistik, kun en relativ betydning i sprogtilegnelsesprocesser. Som der allerede er redegjort for (p. 82 i afhandlingen), er Hymes teori med til at sætte the communicative turn i gang og fører til et paradigmeskift inden for fremmedsprogsdidaktikken.

Til denne udvikling bidrager også Austins talehandlingsteori (Austin, 1962), samt Searls taksonomi af talehandlinger (Searle, 1979). De direkte er især interessante i interkulturel kommunikations sammenhænge, da de udtrykker en forventning til modtageren om at handle på en bestemt måde, med fare for misforståelser (men også manglende viden om kommissive og ekspressive talehandlinger kan let føre til misforståelser). Mellem sprogformen og dens pragmatiske betydning er der

if. Searle en tæt sammenhæng. For at udforske denne sammenhæng undersøger man talehandlinger (in)direkthedsgrad, *semantic components*.³³ Spencey-Oatey (2000) bekræfter på basis sin forskning i socio-pragmatiske principper for interaktion, at personlige og kulturelle faktorer begge har indflydelse på den måde, som individer håndterer deres perception af harmoni eller disharmoni i interpersonelle relationer på. Hvilket igen retter fokus på, hvordan sprog integreres i kultur- og viceversa kultur i sprog - inden for fremmedsprogsdidaktikken (se også pp. 100-102 i afhandlingen). Jeg vender mig nu mod semiotikken, der har forklaringskraft i forhold til denne relation.

4.2.2. Semiotik. Peirces 'Thirdness' og 'interpretant'

Forstår man kultur som betydningssystemer eller diskurser, som konstrueres og forhandles i praksisser (pp. 83-86 i afhandlingen det komplekse kulturbegreb), ser man sprog og kultur som integreret i hinanden. Med hjælp fra semiotikken og dialogismen søges afklaret, hvordan disse er integreret i hinanden. I denne afhandlingssammenhæng vælger jeg nogle centrale begreber fra semiotikken, som er relevante for afhandlingens analyser.

De Saussures (1966) og Peirces (1994) tegnteorier spiller en central rolle, både for lingvistikken og for sprogfilosofien. De Saussure skelner mellem sprogsystem (*langue*) og sprogbrug (*parole*); det første stiller en vis mængde tegn og et sæt regler til rådighed for selektion og kombination til større syntaktiske helheder. *Langue* betragter han som et på et bestemt historisk tidspunkt stabilt system. Selvom han anbefaler at beskæftige sig med *langue*, og selvom *parole* if. de Saussure er situationsafhængigt, variabelt og struktureret af sprogsystemet, medgiver han, at den over tid kan modificere sprogsystemet. Et tegn har if. de Saussure to sider: betegner (*signifiant*) og betegnet (*signifié*, mentale enhed). Betydning dannes i relationen mellem dem; relationen er dog arbitrær og konventionaliseret inden for et sprog, en kultur, et samfund (de Saussure, 1966). Til forskel for de Saussure arbejder Peirces med et treleddet tegn, som har Første-, Andet- og Tredjeheden til grund (Peirce, Dinesen, & Stjernfelt, 1994). I forhold til de Saussure mener Peirce, at alle fænomener (tanke eller proces) organiseres på alle niveauer i triader, som repræsenterer og reflekterer fænomeners tredelte genstand og relationer. Førstehed betegner den rene kvalitet, som bare ekssi-

³³ Spencer-Oatey kalder de *semantic components* for konventionaliserede konstruktioner, der ofte bruges for at indlede en ytring (Spencer-Oatey, 2000, p. 27). De kan være diskurs- og modalitetsmarkører, konversationspartikler, på sproglig høflighed.

sterer, uanset om den realiseres eller ej (en ren farve, en duft, en form). Den er og må nødvendigvis være vag og abstrakt, da den ikke er realiseret. Andetheden derimod er et faktum, som tilføjer Førsteheden et element mere, en realisering, én som afgrænser det fra andre, for ”først når der er to, har man for Peirce kvantitet” (1994, p. 15). Hvis Førsteheden er følelse, er Andetheden det logiske subjekt og Tredjeheden forbindelsen mellem de to. Tredjeheden tilføjer fænomener kvalitet: ”Kulturelle, sproglige, personlige, biologiske vaner for ikke at tale om videnskab, hører alle til det Tredje” (1994, p. 16). ’Tegnbegreb’ skal altså forstås som en 3-leddet relation mellem ’objektet/fænomenet’, ’repræsentamen’, den fysiske repræsentation og ’interpretant’ (psykiske repræsentation) dvs. et nyt tegn, som dannes i seeren. Peirces mest berømte trikotomi, er den som undersøger, hvordan tegnet refererer til sit objekt. Henviser tegnet til sit objekt og ligheden mellem de to, tales der om *et ikon*. Tegnet kan henvise til sammenhæng med genstanden, det er et *index*. Og endelig hvis tegn og objektet forbindes af en konvention, tales der om *symbol*. Især det sidste, der bygger på konvention, bliver vigtig for kulturforståelse i multikulturelle og plurilinguale omgivelser (se også Kramsch p. 112 i afhandlingen).

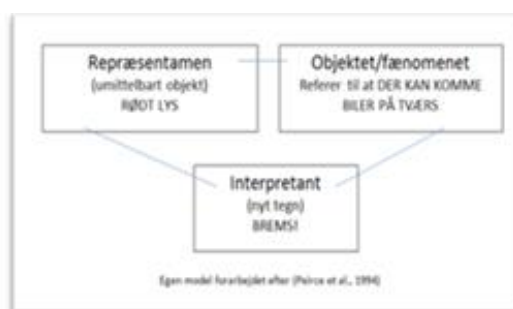


Fig. 14: Pierces Tegnbegreb. Genoptrykt fra Peirce, C. S., Dinesen, A. M., & Stjernfelt, F., 2014

34

4.2.3. Barthes 'The Third Meaning'

De Saussure åbner med sin skelnen mellem sprogsystem og sprogbrug op for at forstå sprog som konstruktion, som individer aktivt og kreativt deltager i. Med Peirce Tredjeheden understreges relationen mellem tegn og mening; tegnbegrebet hos Peirce dækker ikke kun verbalsproglige tegn, selvom disse ofte står i forgrunden. Men med Barthes (1982) billede-semiologi rettes fokus på forholdet mellem forskellige tegntyper, som jeg vil kalde 'multimodale enheder'. Barthes slår fast, at der ved siden af den referentielle og den symbolske (konventionaliserede) mening findes en tredje

³⁴ Pierces Tegnbegreb. Genoptrykt fra "Semiotik og pragmatisme" af Peirce, C. S., Dinesen, A. M. & Stjernfelt, F. 2014.

”the Third Meaning”, som er den emotionelle reaktion, som repræsentationen (udtrykket) fremprovokerer i betragteren/seeren (Barthes, 1982, p. 318). Også K. P. Hansen (2000) taler om den, når han fastslår, at standardiseringer sker på kognitivt, emotionelt og på handlingsplan, og at disse aktiveres samtidig; hvilket så i fremmedsprogsdidaktisk sammenhæng betyder, at når man lærer sig et nyt sprog, skal alle tre standardiseringer bevidstgøres. Barthes kalder denne relation for ’signifiance’. Mellem Barthes signifiance og Peirces interpretant og Tredjehed, er der en tydelig lighed. Barthes går videre og fastslår, at billedbetydninger har to niveauer, et denotativt (bogstaveligt niveau) og et konnotativt eller ’symbolsk’ niveau.

Et væsentligt punkt, som jeg tager med fra socialemiotikken, er, at tegn skal forstås situeret, dvs. forankret i konkret tid og i konkrete sociale sammenhænge, hvor de indtræder i relation til andre tegn. Som resultat af disse relationer vokser medbetydninger frem. Tegns betydninger kan ikke ’oversættes’ entydigt, men tolkes i konkrete sociale kommunikationssammenhænge. For fremmedsprogsdidaktikken er der også en anden vigtig pointe at uddrage herfra, nemlig at det ikke er nok at lære kulturelle konventioner og formler, men at der derimod er brug for at være bevidst og parat til at forhandle betydninger for at forstå (se også Byrams *savoir interpréter* fig. 19 p. 109, p. 145 i afhandlingen). Og det tredje punkt er, at kommunikation altid er multimodal, dvs. mennesket kommunikerer igennem flere modes og skaber (med)betydninger i relationen mellem dem.

4.2.4. Socialemiotikken – mode og modalitet

’Mode’ og ’modalitet’ bruges på dansk med inspiration fra Gunther Kress og van Leeuwen (Kress & van Leeuwen, 2006). Begreberne kan dog let misfortolkes, da de konnoteres med de lingvistiske begreber modus og modalitet. Kress selv definerer ’mode’ bredt som en social og kulturel formet semiotisk ressource til meningsdannelse: “a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning” (Kress, 2010, p. 79). Modes kan være, siger han: “Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication” (2010, p. 79).

Det er væsentligt at notere sig, at hver mode har forskellige semiotiske ressourcer og dermed lægger op til forskellige ’medbetydninger’. Mens begrebet ’mode’ betegner de kulturelt fastlagte ressourcer til betydningsdannelse, bruges modality/ modalitet i komplekse situationer, hvor der er brug for ’grader af’ eller ’nuanceringer’ for det, der betragtes som sandt, lige som modalverber

gør, hvorfra den er lånt. Kress & van Leuween (1996) siger om termen: “[...] ‘modality’ comes from linguistics and refers to the true value of (linguistically realized) statements about the world” (1996, p. 160). Modalitet udtrykker ikke ‘absolutte’ sandheder, men derimod det, som en gruppe (os) måtte antage som sandt eller modsat må distancere sig fra (1996, p. 160). I afhandlingen bruges fremover ikke desto mindre *mode*, *tegnsystem* og *modalitet* som synonyme, da *modalitet* kan betragtes som et etableret begreb på dansk inden for læremiddelanalyse (T. I. Hansen, 2012a).

Socialemiotikken danner teoretisk baggrund for afhandlingens tekstbegreb og for de analysebegreber, som bringes i anvendelse i studierne af læremidlet som del af den retoriske praksis (pp. 142-143 i afhandlingen).

4.2.5. Dialogisme

Betrager man tegn som konvention inden for en sprog-kulturred, må man være bevidst om, at disse kan fremprovokere forskellige ‘interpretanter’ eller konnotationer hos individer i heterogene grupper (se ‘significance’ og K. P. Hansens 2000 ‘standardiseringer’ p. 95 i afhandlingen). Det gør det vanskeligt at bestemme, om et tegn bør forstås som et individs eller en gruppes udtryk, eftersom et individ kan handle både som sig selv eller som medlem af et kollektiv.

Her tilbyder Bakhtins (1981) post-strukturalistiske dialogiske kommunikationsteori en mulighed for at forstå eller overvinde dikotomien Selv-den Anden. Bakhtin fastslår, at Selvet kun kan definere sig selv i forhold til og i dialog med den Anden. Dialogen udspiller sig i relation til og mellem forskellige (også modsatrettede) stemmer, som er til stede samtidigt i den respektive kontekst og i den konkrete situation. Dialogismen er Tredjehed, forstået på den måde, at den udtrykker en relation, omend en uens relation, mellem Selvets og en gruppeidentitet. Selvet konstruerer sig selv i forhold til og i modsætning til andre i tid og rum, eller sagt på en anden måde, ytringer som dialogen udgøres af, er kun til dels egne; de linker til fortid og fremtid. Dialogen omfatter, som sagt, en flerhed af konkurrerende stemmer; betydningsdannelse sker i spændingen mellem centripetale (tendens mod enhed) og centrifugale (tendens mod forskellighed, mangfoldighed) kræfter (Bakhtin, 1981).

En fremmedsprogsdidaktik, som bygger på den grundforestilling, at sprogbrugere konstruerer kultur, som på den anden side konstruerer dem, drager nytte af Bakhtins teori og generelt post-strukturalistiske kultur- og sprogteorier.

Et post-strukturalistisk syn på kultur og sprog forstår dem begge som dynamiske konstruktioner, som står til (gen)forhandling. Kultur findes i tegn og symboler som betydningssystemer, som forhandles i diskurs og praksis (p. 83, p. 86, p. 93 i afhandlingen). Hertil bidrager både Peirces teori om Tredjehed, Barthes' teori om signifiante og Bakhtins teori om dialogisme, som suppleres fra cultural studies' side med Bhabhas (1994) Third Space teori (Bhabha, 1994). Når jeg her er særligt interesseret i dette perspektiv, så er det især med reference til Kramsch's Third Place-kulturkoncept, som er inspireret af Bhabhas tænkning, eller også med reference til Bredella, Delanoy, Christ og Bechtel 'perspektiv skift' inden for interkulturel læring og Didaktik des Fremdverstehen (Bechtel, 2003; Bredella, 2012; Bredella & Delanoy, 1999). If. dem opnås forståelse i indbyrdes ambiguitetsbevidst, tolerant og åben dialog, hvorfra et tredje perspektiv muligvis kan vokse frem ved siden af fremherskende perspektiver. Også for Bhabha gælder det, at den talendes stemme kun er én af mange polyfoniske stemmer i rummet (Bhabha refereret i Kramsch, 1993, 2009c).

4.2.6. Opsamling

Et semiotisk sprog og kulturforståelse samt en dialogisk kulturteori ligger til grund for en fremmedsprogsdidaktik, som har interkulturel dannelse som mål. Den anerkender, at Selvet kun findes i relation til den Anden; og det er i dialog, at begge formes og konstrueres. Sprog og andre tegns betydning dannes generelt i relationen mellem en mental repræsentation og en konkret form (indhold og udtryk). Det er dog Tredjehed, der tilføjer kvalitet til tegn, og det er et nyt tegn eller en kæde af tegn, som følger som konsekvens af det. Sprog er kun ét af de tegnsystemer, som individer betjener sig af i kommunikationen; men sproget er på linje med de andre tegn også noget, som formes og konstrueres og får (med)betydninger i dialog. Dialogen er altid flerstemmig, den udspiller sig midt imellem samlende og kontradiktoriske stemmer i tid og rum. Med baggrund i disse forståelser vil jeg i det næste kapitel fremstille historiske kulturdidaktikker i tysk som fremmedsprog.

4.3. Historisk fremstilling af fremmedsprogsdidaktiske ansatser

Den historiske fremstilling struktureres, som allerede sagt, under tre hovedoverskrifter: 'moderne' op til ca. 80'erne, 'senmoderne', som refererer til tiden omkring slut 80'erne og 90'erne og frem og 'et postmodernistisk perspektiv'.

Som jeg allerede har været inde på, er kulturbegrebet inden for interkulturalitets forskningen komplekst i en sådan grad, at det ikke kan anskues og defineres ud fra en vinkel alene. If. Jensen

(2001) er det den interkulturelle kommunikationsforskning, der beskæftiger sig med kulturmøder som sit faglige felt. Den falder i to grene; en funktionalistisk og en kritisk-hermeneutisk. Begge har direkte indflydelse på og koeksisterer i fremmedsprogsdidaktikken.

Den funktionalistiske gren har fokus på facilitering af kommunikation med henblik på succes i professionelle sammenhænge. Hertil tæller også kompetenceforskningen. I dette felt arbejdes der med at afdække kulturforskelle og med at udvikle kriterier til fremme af interkulturelle kompetencer. Den funktionalistiske forskning har størst indflydelse i USA. Iben Jensen mener at den funktionalistiske gren ligefrem har monopol på den interkulturelle kommunikation i USA (Jensen, 2001, p. 196) og den tager udgangspunkt i en forståelse af kultur som et til en vis grad homogent og kohærent orienteringssystem. I den tyske diskurs er Thomas Alexander en eksponent for denne gren (Thomas, 2005).

Den kritisk-hermeneutiske retning går derimod ud fra, at kulturs betydninger ikke kan forudsiges, men skal fortolkes; fokus rettes væk fra kulturen og mod fortolkeren. Denne retning er svagt repræsenteret i USA (Jensen, 2001), men stærkt i Tyskland i filosofisk og ligeledes i pædagogisk og fremmedsprogsdidaktisk forskning, siger Risager (Risager, 2012, pp. 5-6).³⁵ Her rettes der fokus mod forståelsesprocesser og kommunikative færdigheder samt evner til at anvende dem. De nære kontekster for kulturmøder, dem, som man dagligt befinder sig i, er i lige så høj grad interessante som de fjerne. Denne retning abonnerer på, at sprog og kultur er tæt vævet ind i hinanden og interesserer sig lige meget for kultur- og samfundsforhold i målsprogets primære land(e) og i transnationale kontekster; ligeledes for indhold, metoder og perspektiver, som udvikler individers kulturelle bevidsthed og interkulturel kompetence (2012a, p. 16).

4.3.1. Landeskunde – kultur approaches i tysk-som-fremmedsprogsdidaktikken

Groft simplificerende kan man se Landeskunde som en gren af tysk som fremmedsprogsdidaktikken, hvis genstand er kulturviden. Begrebet har imidlertid en lang betydningshistorie og adskiller sig markant fra ækvivalenter i andre sprog (fx civilisation på fransk, på engelsk cultural studies) (Lüger, 1991; Risager, 2010).

³⁵ "It should be noted that Germany is the country in the world that has had the longest and most profound discussion of culture teaching in foreign languages [...]. Still today it is the country in which the discussion is most varied and intense." (Risager, 2012, p. 3)

Som *international fagterm* dækker Landeskunde elementær geografisk, historisk viden og en faktuel viden, som danner grundlag for at forstå og for at kommunikere i det rum, hvori målsproget tales. Som *fagterm i germanistikken* er Landeskunde en term med flere betydninger. For at undgå misforståelser er det yderst vigtigt at være præcis i sin brug af begrebet. I germanistikstudier skelnes mellem en *kognitiv, en kommunikativ og en interkulturel Landeskunde*, som dog sjældent optræder i deres rene form (Zeuner, 2000, p. 8). Jeg fravælger i denne afhandling betegnelsen *interkulturelle Landeskunde* og foretrækker på linje med Röttger (2004) *interkulturel læring* som betegnelse for dette kulturdidaktiske koncept (Röttger, 2004). Det gør jeg som en markering af, at interkulturel læring adskiller sig fra Landeskunde koncepterne med henblik på graden af refleksion og relativisering af viden om andre og egne fællesskaber og deres sociokulturelle baggrund. Derudover understreger interkulturel læring bevidstheden om den affektive dimension i fortolknings- og forståelsesprocesserne som en afgørende præmis. De tre koncepter svarer videnskabssteoretisk til positivisme, pragmatisme og hermeneutik (Risager, 2010, p. 1513).

Mens den kognitive Landeskunde relativt entydigt kan defineres, ser jeg den kommunikative flettet sammen med interkulturelle ansatser. I denne afhandlingssammenhæng har jeg dog brug for at skelne så skarpt som muligt mellem dem, derfor vælger jeg en position, som skelner mellem en produktorienteret *pragmatisk kommunikativ Landeskunde* og et procesorienteret koncept, *interkulturelles Lernen*, velvidende, at der kun er tale om tendenser, og at ingen af dem findes i ren form. Med udgangspunkt i det komplekse kulturbegreb tilføjer jeg, '*komplekse kulturdidaktikker*', et ikke etableret begreb, som skal dække over forskellige nye koncepter, som er ved at udvikles og tager udgangspunkt i kulturstudier, semiotisk- og diskursteori.

På de følgende sider vil jeg karakterisere disse approaches ud fra sprog-, kultur- og læringsteoretiske forhold, og desuden inddrage didaktiske samt metodiske forhold dvs. ud fra kategorierne mål, indholdsvalg, materialer og medier, aktiviteter.³⁶

4.3.2. Den kognitive Landeskunde Det moderne

Den kognitive eller den informationsorienterede Landeskunde er langt hen ad vejen det dominerende koncept i det moderne. Den har rødder langt tilbage i det 19. århundredes positivistiske

³⁶ (Der findes mange detaljerede studier om interkulturel læring; på dette sted skal der kun henvises til Altmayer, 2004; M. Biechele & Padrós, 2003; Bredella, 2012; Bredella & Delanoy, 1999; Hu & Byram, 2009)

ideal og encyklopædisk tænkning. Dens mål er at opbygge en systematisk viden om målsprogets kultur og samfund og dermed at formidle et sammenhængende og realistisk billede af landes virkelighed. Kulturbegrebet er totalitetsorienteret og statisk; det antages, at den nationale kultur (*iental*) kan isoleres og formidles i dets bestanddele. Genstanden for undervisning er højkulturen, og det er basisvidenskaberne, der stiller deres erkendelser til rådighed for den kognitive Landeskunde. Både det moderne sprog- og kulturbegreb, og ligeledes totalitetskravet vil kunne betragtes som obsolete efter den kommunikative turn (Zeuner, 2000).

4.3.3. Mellem det moderne og det senmoderne: Den kommunikativ pragmatisk Landeskunde

Jeg vælger med udgangspunkt Iben Jensen (2001) at definere to koncepter, som overordnet står i fokus inden for fremmedsproglæring og fremmedsprogsdidaktik: en funktionalistisk gren, den kommunikativ-pragmatisk Landeskunde, og en kritisk, hermeneutisk retning, Interkulturelles Lernen eller den interkulturelt orienterede ansats. Disse udvikler sig nærmest parallelt med udgangspunkt i kommunikativ kompetence begrebet og kommunikativ handlingsteori (en detaljeret analyse i Altmayer, 2004, pp. 52-54). If. Hans-Jürgen Krumm (1995) udvikler tanken om, at fremmedsprogsundervisning skulle bidrage til transnational kommunikation, sig parallelt inden for tre forskningsretninger Auslands Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik og Tysk som andetsprog (Krumm 1995, 157), og der kommer flere til i løbet af 90'erne. I denne afhandlings sammenhæng er der ikke rum til at følge trådene tilbage, men jeg vil henvise til Röttger, som påviser, at Interkulturelles Lernen ikke er identisk med Landeskunde (Röttger, 2004, pp. 13-69). På de følgende sider vil jeg fremhæve nogle karakteristika, velvidende at fremstillingen måtte blive unuanceret.

Erkendelsen af, at adressat og situationsadækvat kommunikation og korrekte lingvistiske former ikke er tilstrækkelige for at gøre sig forståelig og for at forstå, har igennem 80'erne-90'erne (ikke mindst på Europa Rådets foranledning) ført til, at sproglig og kulturel bevidsthed og forståelse af egen og 'den Andens' kulturer på linje med kommunikativ kompetence er blevet ligeberettigede mål for fremmedsprogsundervisningen. Nødvendigheden af at udvikle sproglig og kulturel bevidsthed gjorde også udviklingen af et integrativt sprog-kultur-undervisningskoncept til et vigtigt anliggende for fremmedsprogsdidaktikken (Bettermann, 2010, p. 1455). En ekspert-arbejdsgruppe for tysk som fremmedsprog formulerede formålet for sådan et integrativt, pragmatisk-kommunikativt fremmedsprogsdidaktisk koncept i ABCD-Thesen (1990). If. gruppen var sensibilisering og

udvikling af interkulturelle færdigheder målet for konceptet: „Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden“ ("ABCD Thesen - zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht ", 1990).

Sprogkonceptet, der ligger til grund, er sociolingvistisk: Sprog er et handlingsinstrument, og formålet med at lære det er adækvat kommunikation i interaktionen med andre i autentiske sociale kontekster (jeg diskuterer begrebet *autenticitet* (pp. 137-141 i afhandlingen) for at nå målet har man brug for kommunikativ kompetence, som består af lingvistiske, diskurs- og tekst-, pragmatiske og sociokulturelle kompetencer. En velkendt model herhjemme er Karen Lunds (1996), hvis vigtige pointe er den illustration af niveauerne som betingende hinanden både bottom up og top down.(K. Lund, 1996).

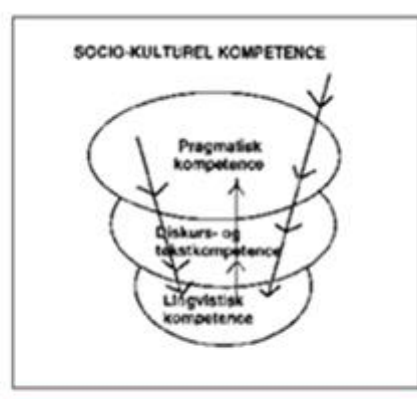


Fig. 15: Kommunikativ kompetence model. Genoptrykt fra Lund, K. 1996 ³⁷

Det kulturbegreb, der ligger til grund for dette koncept, er fortsat normativt, men if. Reckwitz (2000) værdineutralt: "Kultur bezeichnet ... wertneutral die gesamte, historisch spezifische Lebensweise einer sozialen Gruppe im Unterschied zu anderen sozialen Gruppen." (Reckwitz, 2000, p. 72). I Reckwitz' definition erstatter grupper begrebet nationer, og kulturer i flertal nationalkulturer, men dikotomien *os-dem* forbliver styrende. Denne tilgang tager især udgangspunkt i etnograferne Eduard Hall og Geert Hofstede (Hall, 1981 (reprinted); Hofstede, 1981), i tysk

³⁷ Kommunikativ kompetence model. Genoptrykt fra "Kommunikativ kompetence - hvor står vi?" af Lund K., 1996, i Sprogforum, nr. 4.

kontekst Alexander Thomas (Thomas, 1993, 2003). Disse repræsenterer et funktionalistisk syn på kultur (Altmayer, 2010, p. 1407; Zeuner, 2000, pp. 26-31). Samfund (og andre fællesskaber) betragtes her som enheder med distinkte regler og normer.

Læringsteoretisk sker der markante ændringer: det er den lærende og hans/hendes perspektiv (dvs. alder, erfaringer, forforståelser, holdninger), der rykker i centrum og fortrænger *indhold* som styrende didaktisk aspekt.

Formålet med fremmedsprogsundervisningen er at udvikle og fremme de lærendes handlings-evne, både sprogligt og kulturelt, samt at udvikle de nødvendige sociale kompetencer, såsom åbenhed og tolerance. Landeskunde leverer den nødvendige kontekstviden – den sociokulturelle dimension i modellen ovenfor - for at fremme adækvat og vellykket kommunikation og til støtte for forståelsen af hverdagsfænomener. Der understreges, at blikket mod den Anden skærper bevidstheden om én selv, derfor arbejdes der kontrastivt; men fokus ligger på forskelle og undgåelse af misforståelser. Kommunikation sigter mod gensidig tilpasning og samarbejde ud fra instrumentelle mål. Thomas tegner en model, som beskriver mennesket som et effektivt og rationelt handlende individ. Viden og færdigheder udvikles i en tilegnelsesproces i fem trin: Med udgangspunkt i social og personlig førviden gøres der interkulturelle erfaringer. Disse får form af eksplicit viden om kulturelle orienteringssystemer (egne og fremmede) og om handlingsmønstre. Ved at sætte dem over for eget orienteringssystem og ved at reflektere over reaktioner i mødet, deres baggrund og konsekvenser, udvikles der interkulturel handlingskompetence.

Inden for dette koncept udvikles kulturdimensionen i undervisningen ud fra intentionen om at bygge bro mellem egen erfaringsverden og den 'fremmede'. Dertil kræves kontekstviden, som vedrører hverdagslivet, Landeskunde bliver *Leutekunde* (Pauldrach, 1992; Zeuner, 2000). For at undgå vilkårlighed i indholdsvalg, bliver der med udgangspunkt i antropologiske grundkategorier opstillet "themenbezogenen Verhaltensbeschreibungen" (min understregning) til orientering og som baggrund for valg af temaer (Baldegger, Müller, Schneider, & Näf, 1980). Neuner bidrager med "elementäre Daseinserscheinungen" (eksistentielle temaer), der for den elementære undervisnings vedkommende berører et menneskes nære kontekst, fx personalia, arbejde, skole, fritid, personlige relationer osv. (Neuner, 1994).

Selvom sociolingvistikken og den kommunikative Landeskunde fokuserer på autentiske kulturelle kontekster som ramme for kommunikative handlinger samt på autentiske materialer og medier, lægges der fortsat størst vægt på standardsprog. Og selvom kultur forstås som bred og mangfoldig, foreskriver den også normer og regler for adfærd i varierende kontekster, som generaliseres og forklares med værdier og traditioner, der kendetegner den pågældende kultur; dermed er man som individ ikke helt fri for, at kultur determinerer ens adfærd. Menneskets adfærd i målkulturen beskrives og stilles over for (sammenlignes med) egen adfærd i udgangskulturen, hvilket i undervisningen tager form af rollespil og simulationer, fremstillinger og præsentationer af forskellige kulturelle aspekter og kontrastive beskrivelser ('hos os ... og hvordan er det i jeres land?').

Det andet koncept med afsæt i den kommunikative kompetence og kommunikative handlingsteori, som udvikles lidt forskudt i forhold til det sociolingvistiske, er interkulturelles Lernen, om hvilken Krumm siger, at den revitaliserer fagets politiske dannelsesmål:

... [durch] interkulturelles Lernen gewinnt der Fremdsprachenunterricht eine soziale und pädagogische Dimension zurück, die audiolingualen wie teilweise auch kommunikativen Ansätzen fehlte ..., nämlich die Entwicklung von Empathie, kritischer Toleranz und die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung; als Element politischer Bildung steht eine antirassistische, auf Aufklärung über soziale, wirtschaftliche und politische Ursachen von Ethnozentrismus und Kulturkonflikten gerichtete Zielsetzung im Mittelpunkt.“ (Krumm, 1995, p. 159 citeret i Koreik & Pietzuch, 2010, p. 1447).

4.3.4. Mellem moderne og senmoderne: Interkulturelles Lernen, en hermeneutisk emancipatorisk ansats

Som nævnt er heller ikke denne ansats et homogent koncept. Den tager en 'kritisk-hermeneutisk' retning med fokus på det at forstå. Til grund ligger et komplekst kulturbegreb, som favner bredt fra betydningssystemer og identiteter til diskurser. Konceptets sprog- og læringssyn er sociokulturelt; i Vygotsky traditionen ses sprog som medierende ressource i konstruktionsprocesser i interaktion med andre (Kramsch, 2000; Lantolf & Thorne, 2006).

Der hersker enighed om distanceringen fra native speaker idealet og udviklingen af en *intercultural speaker* (Byram, 1997). Derudover om interkulturs bevidste karakter (læs 'cultural awareness') og at interkulturel læring også angår den metakognitive viden om læreprocesser, når egen kultur

sættes i relation til målkulturen (Altmayer, 2004, p. 46). Det anerkendes, at den enkeltes *Bilder im Kopf* er individuelle og subjektive størrelser præget af politiske faktorer og dobbeltsocialisation, samt personlige erfaringer: "Die Bilder, die einer vom fremden Land hat, haben oft mehr mit dem eigenen Kopf zu tun als mit der fremden Wirklichkeit" (Krumm, 1992, p. 6).

Målet med denne læring er evnen til ligeberettiget og fredelig koeksistens, og dertil er det nødvendigt med viden/indsigt, færdigheder og holdninger, som bestemmes af bl.a. personlige erfaringer og emotioner (pp. 77-78 i afhandlingen). De tilstræbte delkompetencer er udvikling af fremmedsproglige kommunikative kompetencer tæt forbundne med pædagogiske mål (på linje med Bredella & Delanoy, 1999). De pædagogiske mål er sammenfaldende med almene pædagogiske idealer for konstruktion og udvikling af den enkeltes sociale og personlige identitet. Der tilstræbes balance mellem den personlige og den sociale identitet ved udvikling af bevidsthed og evnen til rolledistance, ambiguitetstolerance, empati, samt selvfremstilling (det trækker tråde tilbage til dannelsesdiskussionen, p. 75, p. 102, og til Byrams model p. 109).

Processen, der skal indledes, er såvel kognitiv som emotionel (Altmayer, 2004, kap. 2) og forudsætter krævende operationer: Fremdwahrnehmung, kultursammenligninger, Fremdverstehen (Bechtel, 2003).

Fremdwahrnehmung er den grundlæggende forudsætning for den interkulturelle læring og et vanskeligt begreb, som jeg ser tæt på cultural awareness (kulturel bevidsthed) i Byrams (1997) forståelse. Imidlertid sker Fremdwahrnehmung på baggrund af individets kulturelle landkort (man ser det, man forventer). For at undgå automatismer lægges der op til en didaktisk inddeling af processen i en perceptions-, en fortolknings- og en vurderingsfase (Bachmann, 1995).

Mekanismer som (*Kultur*)sammenligninger sker helt automatisk, når mennesket møder et uvant fænomen; det er en naturlig kognitiv operation i erkendelsesprocesser. Det kan dog blive problematisk i interkulturelt læringsøjemed, når man sammenligner fænomener, som slet ikke er sammenlignelige (Pauldrach, 1992). Inden for konceptet interkulturel læring anbefales det derfor at finde et tertius comparationis som udgangspunkt for kultursammenligninger. Det kan være overordnede grundbehov eller antropologiske begreber, som ikke er kulturspecifikke som fx fødsel-død, kærlighed, familie, relationer, mad, fester. Alle kulturer har dem tilfælles, dog forholder man sig forskelligt til dem inden for forskellige kulturkredse. Det gør desværre sammenligninger ikke

helt uproblematisk, da disse altid fører til generaliseringer, og dermed er der fare for stereotypi, med mindre de gøres bevidste.

Den tredje proces som skal fremhæves her, er *Fremdverstehen*, et begreb som vanskeligt lader sig oversætte. Det er et begreb, som er etableret inden for rammerne af Giessener Graduierten Kolleg i midt-slut 90'erne. Begreberne *Fremd* og *Verstehen* er blevet debatteret længe: Der blev sat spørgsmålstegn ved, om forståelse i det hele taget er mulig; om den særlige natur af det fremmede reduceres, ignoreres eller bare bliver en projektion af det egne; om fokus rettes på forskelle. Jeg er bevidst om diskussionen, men læner mig op ad Bredella, når han påpeger, at var der ikke difference, vil der ikke være noget at forstå; på den anden side kan det at forstå aldrig være forudsætningsløst. Dette er dog ikke ensbetydende med, at den Anden reduceres til det egne; mødet har potentiale til at forandre, Selvet på lige fod med den Anden (se også Kramsch p. 135). If. Bredella er det for mennesket heller ikke muligt at forstå til fulde, men processen vil i det mindste kunne føre til anerkendelsen af den Anden (Bredella & Christ, 1995; Bredella, Meissner, Nünning, & Rösler, 2000). Mødet³⁸ bliver til det helt centrale begreb her. På den anden side er møder daglige begivenheder og ikke reserveret til mødet med den Anden på et udenlandsophold. Kriser, som møder kan udløse, er ikke farlige, men udviklende. Fra et kognitionspsykologisk standpunkt kan de forklares med stabilitetsprincippet (Piaget, 2000), fra en kulturpsykologisk synsvinkel med faser i den kognitive og etiske udviklingsproces mod interkulturel dannelse (Bennett & Bennett, 2004); endelig er krisen ud fra en eksistenspædagogisk synsvinkel nødvendigvis forbundet med modningsprocessen, hvori der indgår et brud med noget kendt, men derigennem også en frisættelse (Bollnow, 1976). En fremmedsprogsdidaktik, som supplerer sin praksis med mødebegrebet, forbereder mødet ved forudgående dannende arbejde (Pettersson, 2003, pp. 15-19, 99-104). Uden tvivl gør mødet usikker, muligvis chokerer det én og kan føre til konflikter, men det behøver ikke lade én uforandret (se også kultur som kohærens-skabende p. 87 i afhandlingen).

Perspektivskift er en central operation, der kan føre til, at mødet bliver udviklende: "Immer wenn wir nicht nur von uns aus denken, sondern beachten, wie die Anderen sich selbst sehen, nehmen wir eine Innenperspektive ein, d.h. wir nehmen die Perspektive der Anderen ein und sehen die

³⁸ I uddannelsespolitiske tekster og ikke mindst i formidlingslitteratur tales der om 'kulturmøder'. Jeg anser begrebet for forkert, da man ikke møder kulturer, men mennesker. Derfor vil jeg forsøge at være konsekvent og kun bruge det, når jeg citerer.

Welt mit ihren Augen“ (Bredella & Delanoy, 1999, p. 111). I tilsvarende grad skal det egne kunne ses med den andens øjne, og egne påvirkninger gøres bevidste. På dette sted vil jeg fremhæve Iben Jensens (2004, p. 98) interkulturelle kommunikationsmodel, som leverer værktøjer til analyser af perspektiver (i form af analysebegreberne kulturel selv- og forforståelse, erfaringspositioner og fikspunkter).

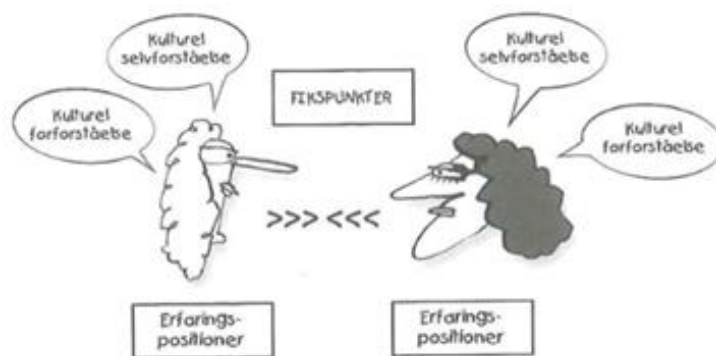


Fig. 16: Interkulturel kommunikationsmodel. Genoptrykt fra Jensen, I., 2004, p. 98

39

Efter at have præsenteret mål og læreprocesser gælder det nu spørgsmålet om indholdsvalg. Konceptet tilstræber eksemplaritet, sensibilisering og bevidstgørelse som grundlæggende principper for indholdsvalg. Det begrænser ikke valgmulighederne: Hverdags kommunikation i det private eller offentlige domæne; generative ord, fx dagligdags begreber og deres underliggende kulturkoncepter; critical incidents, stereotyper og fordomme; baggrunden for specifikke valg af stil, af register, af kommunikationsadfærd, etc. I sidste ende kan den lærendes standpunkt og interesse og/eller pædagogiske intentioner være retningsvisende.

Der er udviklet en del aktiviteter til fremme for bevidst sproglig og kulturel perception, sensibilisering for kulturel difference, for tilegnelse af viden og forståelse af eget perspektiv, for bevidstgørelse af holdninger, sammenligninger, dekonstruktion, perspektivskift analyser og fortolkninger. Tekster, ikke mindst litterære, medierer indhold (kun for at nævne få: Bachmann, 1995; Bredella, 2012; Bredella et al., 1997; Schwerdtfeger, 1996; Zeuner, 2000).

³⁹ Interkulturel kommunikationsmodel. Genoptrykt med forfatterens og forlagets tilladelse fra "Grundbog i kulturforståelse" af Jensen I., 2004, p. 98, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

4.3.5. Den interkulturelle kommunikative kompetencemodel

I direkte relation til konceptet interkulturel læring placerer jeg Byrams teori om den interkulturelle kommunikative kompetence, som er en af de mest indflydelsesrige i pædagogisk-didaktiske sammenhænge, da den integrerer pragmatiske, pædagogiske, hermeneutiske og ikke mindst kritiske dannelsespositioner samt kommunikative kompetencer. Teorien har mange paralleller til det ovenfor drøftede konceptet og samler både approach, design og procedure i en teori. Byram foretager i sin teori det vanskelige forsøg at forene kompetence- og dannelsesdiskussionerne og interesserne.

At Byrams arbejde blev kendt og fik så stor indflydelse internationalt, skyldes ikke mindst hans engagement i Europarådets projekter igennem 90'erne og op til i dag⁴⁰, en indsats for udvikling af et solidt grundlag for curriculumudvikling i alle EU-lande. I afhandlingens sammenhæng er det især hans argumenter for afhængighedsforholdet mellem sprog og kultur, der er væsentlige⁴¹. Hans modelleringer er også nogle af de få, der eksplicit illustrerer denne forbundethed.

Byram (1997) understreger med sine interkulturelle kommunikative kompetencemodeller, at evnen til at relatere til andre (etablere relationer) står centralt for udviklingen af interkulturel dannelse. Denne evne kræver viden, færdigheder og relevante holdninger til egen og andres kulturer og sprog. Disse identificeres, beskrives og diskuteres i Byrams (1997) interkulturalitets teori og illustreres i hans modeller. I det følgende skal tre af hans modeller anskueliggøres, da hver af dem opfylder forskellige formål og illustrerer dele af teorien.

Den første model (fig. 17) illustrerer læreprocessen, hvori sproglæring og sprogbevidsthed, kulturelle erfaringer og kulturbevidsthed er interdependente i en vekslen mellem moders- og målsprog (Byram, 1997a, p. 51) (i modellen står L1 for udgangssprog og FL for målsproget). 'Awareness', sproglig som kulturel, definerer Byram som følger: "a person's conscious attention to language or culture and, importantly their engagement with these" (Byram, 2012, p. 6). Denne model kan være grundlag for udviklingen af en undervisningsmodel.

⁴⁰ CEFR's femte kapitel 'the user/learner's competences' og især 5.1. 'general competences' bruger termer og beskrivelser, der svarer til hans modellering (COE, restructured version; Integration, 2008).

⁴¹ Med udgangspunkt i Risagers analyse af perspektiver på sprog-kultur-relationen understreger han, at det er i forhold til det sociologiske og det psykologiske perspektiv, at disse to ikke kan skilles ad. Byram, 2012, p. 6; Risager, 2003



Fig. 17: Cultural and language awareness teaching model. Genoptrykt fra Byram, 1997, p. 51 42

Den anden model ekspliciterer delkompetencerne, der tilsammen udgør interkulturel kommunikativ kompetence (altså interkulturel dannelse). Den viser de fem 'savoirs', der udgør det interkulturelle sammenflettet ind i hinanden, betingende og betinget af hinanden. Sidst men ikke mindst angiver modellen de tre lokationer, som interkulturel læring foregår i: Bemærk, skolen er kun den ene.

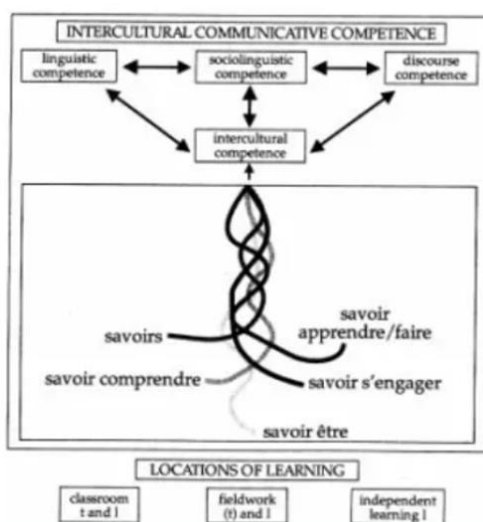


Fig. 18: Intercultural communicative competence model, genoptrykt nach Byram, 1997b, p. 73

⁴² Cultural and language awareness teaching model. Genoptrykt fra "Cultural awareness as vocabulary learning" af Byram M., 1997, p. 51, I Language Learning Journal.

Den tredje model zoomer ind på de fem *savoirs* og illustrerer dem som kredsende omkring formålet med udvikling af denne kompetence: *critical cultural awareness* (politisk dannelse) som er mere end summen af de fem handlingskompetencer:

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Fig. 19: Factors in intercultural communication. Genoptrykt fra Byram, M., 1997, p. 34 ⁴³

Afsluttende skal det præciseres, at begge koncepter holder fast i præmissen, at kultur- og sprogfællesskaber kan afgrænses fra andre kultur- og sprogfællesskaber udadtil. Det kalder Kramsch et modernistisk perspektiv på virkeligheden, og selv 'skoler', som har en kritisk hermeneutisk erkendelsesinteresse, er bundet til denne præmis (Kramsch, 2009a, p. 221).

4.3.6. Postmoderne perspektiver

Det postmoderne markeres af *the discursive turn* og helt afgørende forandrede kulturbegreber. Kulturen er praksis, diskurser, situerede identiteter, semiotiske betydningssystemer. Det semiotiske og diskursive kulturbegreb står for mere end symbolsk handling og repræsentation (se pp. 94-95 og p. 109 i afhandlingen), men også som repræsentation af magt i et samfund kendetegnet af globalisering, kontingens, fleksibilitet og refleksivitet ('fluid modernity', se p. 70 i afhandlingen).

Debatten om et tidssvarende koncept er i fuld gang, og det er svært at analysere noget, som sker i ens samtid. Det er tydeligt, at man ser det problematiske i, at nogen ser en kategorial forskel mellem forståelsesprocesser inden for og imellem (inter) forskellige sprog- og kulturfællesskaber (Altmayer, 2004, p. 38; Kramsch, 2009a). Det er ikke længere sprog- og kulturfællesskaberne, som der tages udgangspunkt i, men i stigende grad diskursfællesskaberne konstrueret af individer på tværs af alle grænser (Bredella, 2012). Individet ses ikke kun som repræsentant, konservator og reproducent af kultur, men derimod som producent med multiple identiteter. Den interkulturelle

⁴³ Factors in intercultural communication. Genoptrykt fra "Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence" af Byram M., 1997, p. 34, Clevedon: Multilingual Matters

kompetence er ikke længere og alene et tolerance- og empati-spørgsmål og handler ikke alene om forståelse af bagvedliggende tanker og handlinger, erfaringer og erindringer, men også om forståelse og ambiguitetstolerance over for multiple, foranderlige og modsatrettede diskurser, som tager til og krydser hinanden: "(...) the circulation of values and identities across cultures, the inversions, even inventions of meaning [are] often hidden behind a common illusion of effective communication" (Zarate & Lévy 2008, p. 15 citeret i Kramsch, 2011a, p. 356), siger Kramsch og åbner et ikke helt nyt kapitel for studier i interkulturel kommunikation, som jeg ser det, men en videreudvikling af den kritisk-hermeneutiske interkulturalitets forskning.

Også inden for den specifikke tysk-som-fremmedsprogsdidaktik får Landeskunde-feltet igennem 00'erne og op til i dag nye impulser, især fra kulturvidenskabelige studier (Altmayer, 2004), men også fra andre felter af interkulturalitets forskning (Byram, 2012; Dervin, 2010, 2016; Kramsch, 2009c, 2014). Ikke mindst bliver den interkulturelle fremmedsprogsdidaktik fortsat motiveret af Europarådets arbejde for koeksistens og Kooperation (Beacco et al., 2010; Byram, 2008, 2012; Council of Europe & Division, 2009) og ikke mindst for flersprogethed og pluralistiske tilgange til sprog og kulturer i Europa (M. Candelier et al., 2012; M. Candelier, et al., 2012).

Som sagt er det nærmest umuligt at karakterisere samtiden. Risager (2018) selv tegner udviklingen ved hjælp af følgende videnskabelige felter: *national, cultural, citizenship education, postcolonial og transnational studies*. Nationale studier er Risagers eget begreb (Risager, 2018). Dermed er det tydeligt, at der ikke kan være tale om én-kulturdidaktik, men om en række forskellige, der lægger fokus på særlige aspekter. Svarende til det komplekse kulturkoncept (se fig. 11 i afhandlingen) kalder jeg i mangel af bedre den didaktiske pendant til kulturbegrebet '*komplekse kulturdidaktikker*'. Herfra vælger jeg at følge Byrams og Kramschs videre udvikling af deres interkulturalitets teorier, da begge i min forståelse er vigtige bidrag til den komplekse kulturdidaktik, samt Fred Dervin (2016), som udmærker sig ved sin kritik af en *liquid idealistic* interkulturalitet (pp. 78-82).

4.3.6.1. Michael Byrams koncept for intercultural citizenship

Forberedelsen til demokratisk borgerskab er forankret i folkeskolens formålsparagraf stk. 3 ("LBK om folkeskolen," 2013), og det samme er det i andre sammenlignelige lande. Dog ses der i Europa og i verden et stigende behov for at forberede borgerne til at møde transnationale udfordringer og

overvinde dem sammen på tværs af grænser. På denne baggrund og med udgangspunkt i sin model om interkulturel kommunikativ kompetence udvikler Byram en model for interkulturelt borgerskab, som kort defineret er "the ability of individuals and groups to live and interact with individuals and groups of other identifications." (Porto & Byram, 2015, p. 23). Dog understreger Byram, at der hverken findes et fag ved navnet international citizenship eller et curriculum dertil (Byram, 2011, p. 98). Et sådant curriculum skulle if. Byram medføre, at skolen skaber rammer for internationale citizenship erfaringer og refleksion samt mulighed for at involvere sig videre i internationale sociale aktiviteter. Undervisningen skulle skabe ændringer i elevers selvforståelse og forståelse af andre, samtidig med ændringer i relationer. En teoretisk ramme og et undervisningsmateriale er allerede udviklet og de kompetencer, der skal til, er formuleret i *Autobiography of Intercultural Encounters*, som lægger op til at fremme både refleksion og selvrefleksion. Disse beskrives i kategorierne holdninger og emotioner, adfærd, viden og færdigheder, samt handling (M. Byram, M. Barrett, J. Ipgrave, J. Jackson, & M. Méndez Garcia, 2009; M. Byram, M. Barrett, J. Ipgrave, R. Jackson, & M. Méndez Garcia, 2009).

Teoretisk adskiller de sig ikke væsentligt fra de kendte *savoirs*, og de ophæver heller ikke kravet om kommunikative kompetencer. Den *intercultural citizenship* model er en logisk forlængelse og udvidelse af den *interkulturel kommunikative model*, som er udviklet til fremmedsprogsundervisning. Den *intercultural citizenship* model er en generel undervisningsmodel, som vil give mening i tværfagligt samarbejde, som jeg ser den. Når det er sagt, så ændrer der sig ikke noget ved det kulturbegreb, der ligger til grund for denne model, det er fortsat til en vis grad bundet til afgrænsede kollektiver som forståelsesramme. Som jeg indledningsvis har været inde på, påpeger Bauman, at mobilitet er den nye stratifikationsfaktor. I min optik fører det til en stigende polarisering i verdenssamfundet med det resultat, at der samtidig findes verdensborgeren og den, der holder fast i nationale strukturer og bruger kultur som forklaringsmodel. Derfor ser jeg Byrams model af interkulturel citizenship som en model, som der kan references til i det pædagogiske arbejde i det 21. århundrede. Jeg mener heller ikke, at modellen nødvendigvis går ud fra en kerneidentitet, hvilket ikke længere ville være holdbart, men tværtimod vil man i det pædagogiske arbejde kunne bevidstgøre elevers multiple identiteter ved dens hjælp.

4.3.6.2. Claire Kramersch's symbolic competence som del af den interkulturelle kompetence

Kramersch (2009b, 2011) udvikler over næsten to årtier sit koncept *3th place* til '*symbolsk kompetence* og udvider og uddyber dermed denne approach. Her bliver perceptions positionerne konkretiseret ved hjælp af det symbolske, som diskurser indebærer, med symbolsk repræsentation, handling og magt.

Den symbolske repræsentation fokuserer på tegn, deres denotationer og konnotationer (se Barthes, p. 95 og dialogismen p. 96 i afhandlingen) (koncepter, kategorier, kognitive modeller for selvet og den Anden), og hvad de fortæller om psyken bag.

Den symbolske handling zoomer ind på talehandlinger, genrer, strategier og ritualer, for at identificere, hvad tegn gør, og hvad de afslører om menneskets bagvedliggende intentioner.

Den symbolske magt kommer til syne igennem intertekstuelle relationer, der etableres, igennem de værdier, der udtrykkes, igennem subjektive og historiske kontinuiteter, der konstrueres, eller mangel på samme. Den symbolske magt viser sig i tegns indeksikalske funktion og det, den afslører om sociale identiteter, egne eller kollektive erindringer, emotioner og ambitioner. (Kramersch, 2009b, 2011a)

Kramersch udpeger for de tre fremmedsprogsdidaktiske tilgange, dvs. den kommunikative, interkulturelle og den diskursive approach, tre forskellige grundantagelser:

While communicative competence was based on an assumption of understanding based on common goals and common interests, intercultural competence presupposes a lack of understanding due to divergent subjectivities and historicities. By defining culture as discourse, we are looking at the intercultural competent individual as a symbolic self that is constituted by symbolic systems like language, as well as by systems of thought and their symbolic power (Kramersch, 2011a, p. 356).

Den symbolske kompetence udfolder sig, når man betragter kultur som diskurs; den omfatter legemliggjorte erfaringer,⁴⁴ emotioner og forestillinger, og ud over evnen til at forstå og at mediere,

⁴⁴ Scollon bruger herfor Nishidas begreb 'historical bodies' p. 52 i afhandlingen

også evnen til at producere, udtrykke og forhandle meninger i dialog. Ved at fokusere på den *symbolske magt*, bygger den symbolske kompetence videre på den kritiske bevidsthed og den semiotiske kompetence (Kramsch, 2006, 2009b) og afslører magtrelationerne bag diskurser:

Not which words, but whose words are those? Whose discourse? Whose interests are being served by this text?

What made these words possible, and others impossible?

How does the speaker position him/herself?

How does he/she frame the events talked about?

What prior discourses does he/she draw on? (Kramsch, 2011a, p. 360)

Kramsch (2011) forstår den symbolske kompetence ikke som en erstatning for, men som en vigtig del af den interkulturelle. Det særlige fokus på den symbolske magts betydning sætter spørgsmålstegn ved antagelser om universalitet og objektivitet.

4.3.6.3. Fred Dervins liquid 'realistic' approach

Dervin (2016) er ligeledes under indflydelse af postmoderne kulturteorier, men i modsætning til de to andre positioner fremhæver Dervin med Baumans begreber (2016, p. 78), at positionerne hidtil enten kunne beskrives som solid, januasian (med reference til guden Janus' to ansigter), samt liquid idealistic (p. 78). Sit nye approach kalder han liquid 'realistic', som i modsætning til den idealistiske indrømmer, at mål som *non-essentialismens* og *non-culturalismens*, ikke kan opnås. Om den idealistiske approach siger han: It tends to ignore the fact that it is itself ideological (like any other approach) in the sense that it aims at the unreachable objectives of non-essentialism and non-culturalism." (Dervin 2016, p. 80). Han fornægter ikke disse positioners mål, men i sin teori fremhæver han princippet *simplicity*, som al interaktion beror på. *Simplicity*⁴⁵ repræsenterer det kontinuum mellem det simple og det komplekse, som til enhver tid er gældende i menneskers interaktioner, dvs. at et interkulturelt fænomen ikke kan eller bør simplificeres. Det hører til det at navigere i hverdagen, at mennesker modsiger sig selv, eller ikke altid ved præcist, hvad de mener, at de tilpasser sig til specifikke samtalepartnere, osv. (2016, p. 81).

Dervin (2010) foreslår to interkulturelle kompetence modeller: Meget simplificerende kan det siges, at den første baserer sig på tre nøglebegreber: Identitet, otherization og repræsentation. Det

⁴⁵ Et begreb under udvikling inden for General Systems Theory, filosofi, biologi og neurovidenskab Dervin, 2016, p. 81

første nøglebegreb søger at forstå identiteter ved at undgå forudfattede meninger, ved ikke at generalisere og ved at anerkende kompleksitet. Det andet – otherization – handler om at forså stereotyper og fordomme og de diskurser, der fører til dem. Endelig repræsentation, som handler om at blive bevidst om diskurser, som fremstiller den Anden fx i medier og politiske kontekster (2010, pp. 167-169).

Den anden model konstitueres af to *savoir-faires* og *et savoir agir /réagir* (2010, pp. 170-171). Det første *savoir-faire* handler om at anerkende, at enhver person er kompleks og multipel, at alle er i stand til at tilpasse deres diskurs til kontekster ved at vælge en identitet for at forsvare sig eller for at tilfredsstille sin samtalepartner. Konsekvensen er et forsøg på at afstå fra at gøre brug af nationale stereotyper, generaliseringer og overdrivelser. Det andet *savoir faire* handler om opmærksomhed på etnocentriske, racistiske eller eksotiske diskurser og bevidstheden om, og viden og færdighed i, at bruge de rigtige sproglige midler til at omformulere dem. Endelig handler det om *savoir-réagir/agir*, som er evnen til at kontrollere sine egne emotioner og adfærd i prekære situationer. Hertil hører bl.a. også strategier til at undgå eller løse konflikter.

Dervin har publiceret en 'værktøjsbogs-kasse-bog' for, hvordan disse modeller kan implementeres, som jeg dog ikke vil gå videre ind i på nuværende tidspunkt (Dervin, 2016).

Kramsch' diskursanalytiske model (p. 113 i afhandlingen) er efter min mening en sådan model, der kan bevidstgøre 'simplicity' i interaktionsprocesser og repræsentationer, intentioner og magtrelationer bag diskurser. Derved kan den blive til et værktøj i en 'liquid realistic approach' til interkulturel kompetence.

4.4. Opsamling

Et historisk tilbageblik på modelleringen af den interkulturelle kompetence viser en kontinuerlig dialog mellem teoretiske skoler og praksisfelter. Hver model, som udvikles, har bestemte aspekter og perspektiver i fokus. Kritikken, der anføres imod den, udvider fokus og perspektiver og leder til nye modeller, som udfolder og præciserer konceptet teoretisk fra moderne til postmoderne, eller i Baumans terminologi fra solid til flydende modernitet. Selvom de går ud fra en tæt relation mellem sprog og kultur, baserer de sig på forskellige grundlæggende antagelser om kultur. Ikke alle vil kunne leve op til det overordnede mål at bekæmpe hierarkiseringer og hegemoni, dikotomier og de stereotyper og fordomme, som opbygges som konsekvens heraf. Men der findes i praksis heller

ikke 'rene' former af et koncept; koncepternes specifikke bidrag bruges, formoder jeg, ud fra en specifik intention; hvilket også ligger i Jensens pragmatiske betragtning "Funktionalisternes viden kan udnyttes som vidensbank, om hvordan man i hverdagen kan opleve kulturs og krops betydning i kommunikation. Den kritisk-hermeneutiske retning bidrager med arbejde om magt, multiple identiteter og politiske perspektiver" (Jensen, 2001, p. 198)(se også p. 98 og p. 109 i afhandlingen).

De tre prototypiske kulturdidaktikker svarer i et kulturforståelsesperspektiv til et holistisk-etnologisk totalbegreb, til kultur som orienteringssystem, kultur som semiotisk symbol, som praksis, identitet, diskurs forståelser. Paradigmatisk hører de til realistiske, fænomenologiske og konstruktivistiske paradigmer; i et læringsperspektiv til en kognitivistisk, konstruktivistisk og socialkonstruktivistisk teoretisk ramme. Didaktisk set adskilles de i indholds-, elev- og kompetenceorientering. Alle sammen grove klassificeringer. Til slut vil jeg ved hjælp af Reimanns model opsummere de væsentlige pointer om de prototypiske kulturdidaktikker, som jeg har præsenteret i kapitlet (det skal understreges, at følgende beskrivelse er min fortolkning af modellen).

46

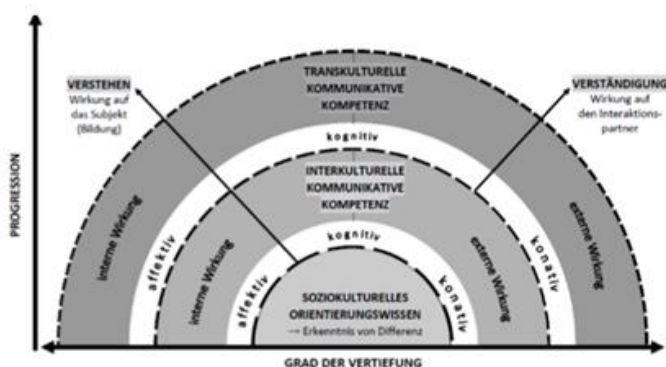


Fig. 20. Integriertes Modell transkultureller Kompetenz: Stufen und Dimensionen. Genoptrykt fra Reimann D., 2017, p. 52

På X-aksen angives graden af fordybelse og refleksion, mens på y-aksen ses graden af kompetencetilvækst. De tre halvcirkler i midten repræsenterer kompetencerne, som opnås ved arbejdet med de tre prototypiske kulturdidaktikker, som jeg i denne afhandlingssammenhæng har udfoldet. If. alle tre lægges op til udvikling af kognitive, konative og affektive delkompetencer. Kompetencerne ligger lag på lag i modellen, hvilket indikerer, at den øverste inkorporerer de kompetencer, som de forrige udvikler. Graden af fordybelse og refleksion stiger i takt med erkendelsen og evnen til at forstå og til at gøre sig forståelig.

⁴⁶ Integriertes Modell transkultureller Kompetenz. Genoptrykt med forfatterens og forlagets tilladelse fra „Interkulturelle Kompetenz“ af Reimann, D., 2017, p. 52, Tübingen: Narr

5. TYSKFAGETS RETORISKE PRAKSIS

Den teoretiske praksis, som er fremstillet ovenfor, er det vidensgrundlag, som de forskellige aktører i den retoriske praksis aktualiserer i diskurser om fagets kulturdimension. I denne afhandlings-sammenhæng er der valgt det uddannelsespolitiske niveau, som kommer til udtryk igennem styredokumenter. Tekstanalysens formål er at identificere, hvilke relationer der kan identificeres, og hvordan relationer mellem det teoretiske og det politiske niveau i faget etableres. På den anden side er det læremidlet og de involverede læreres intentioner og design, som i lige så høj grad orienterer sig mod det politiske niveau, som mod den konkrete kulturelle praksis, de involveres i.

Kapitlet starter med en analyse af de relevante dokumenter for tyskfaget; fokus ligger på kulturdimensionen. Efterfølgende præsenteres en analyse af læremidlet og af lærernes didaktiske design. Analysen struktureres af kategorierne mål, indhold, aktivitet og udtryk. Den kritiske diskursanalyse er valgt som analysetilgang til styredokumentanalyserne på grund af sin force til, i et samspil mellem tekstnær analyse og diskursive praksisser, at afdække sociale forandringer. I den tekstnære analyse har jeg fokuseret på leksikogrammatik og semantik, i den diskursive praksis især på intertekstualitet (se pp. 60-61 i afhandlingen).

5.1. Det uddannelsespolitiske niveau - styredokumenter for faget tysk

Indledning

I analysens første del er det primære undersøgelsesområde den verbalsproglige realisering og repræsentation af samfundsmæssige og politiske forhold, som er med til at regulere den kulturelle praksis. I denne afhandlings kontekst handler det om styredokumenter for folkeskolen. Det handler primært om Fælles Mål 2009, (Undervisningsministeriet, 2009a) som er de bindende bestemmelser gældende for de skolecases, der er undersøgt, men også Fælles Mål 2014, som er de nu-gældende bestemmelser⁴⁷. Analysen går ud fra underspørgsmålene:

- Hvilke diskurser om kultur og fagets kulturdimension findes der i styredokumenterne?
- Hvilke indhold, aktiviteter og udtryksformer anbefales?

⁴⁷ Fælles Mål 2014 bliver analyseret, velvidende at det i 2017-2018 gennemgår en revision, som Folkeskoleforligskredsen den 19. maj 2017 har besluttet, se evt. ministeriets meddelelse <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2017/maj/170519-ny-aftale-giver-oeget-frihed-om-faelles-maal-i-folkeskolen>

Fra en lærersynsvinkel legitimerer og kvalificerer styredokumenterne beslutningsgrundlaget for planlægning og gennemførelse af undervisning; de forventes at beskrive fagets identitet og relation til basisfag, til at levere begreber og fagsprog og til generelt at vejlede om praksis. Det er en selvfølge, at styredokumenter er udtryk for magtforhold, for mere eller mindre tydelige hensigter, og at de indeholder værdier og holdninger til faget og til de aktører, som de henvender sig til. Som sagt er interessen i denne afhandling at afdække, hvordan teksterne positionerer sig i forhold til interkulturalitet samt de fagdidaktiske konsekvenser, som de uddrager fra disse positioner. Derfor er intertekstualitet et væsentligt begreb i analysen.

Efter en kort introduktion til teksternes baggrund, bliver styredokumenterne analyseret. Mens produktion og distribution kort berøres, bliver konsumtionen hovedsageligt genstand for analysen af lærematerialet, lærernes didaktiske design og den kulturelle praksis.

Folkeskolens styredokumenter er teksthybridere; de består af folkeskolens formål, fagformålet for faget tysk, mål, læseplan og undervisningsvejledning. Det handler om tekster i forskellige genrer, og de har forskellig status. De kan betragtes som intertekstuelle kæder, men det er dog ikke deres indbyrdes intertekstualitet, der er i fokus i denne analyse, men de 'eksterne' relationer. Fælles Mål står i en tradition, som startede med skoleloven af 1993. Siden dengang blev der udarbejdet tekster på de ovennævnte fire niveauer, som står i en hierarkisk orden i forhold til hinanden; det vil sige, at fagets vejledning og læseplan skal forstås på baggrund af mål; disse igen på baggrund af fagets formål, som igen fortolkes i relation til folkeskolens formål. Formål, mål og læseplan er juridisk bindende, den fjerde er som navnet siger en vejledning for praktikere. Før 2014 fandtes teksterne både som print og som digitale tekster til download (undtagen 1993). 2014-teksterne findes udelukkende digitalt på læringsportalen EMU, hyperlinket til tekster, der uddyber centrale didaktiske begreber, tværgående temaer og giver eksempler på undervisningsforløb.

Afsenderen er politisk bestemt; forfattergruppen består af personer med forskellige fagligheder (lærer, forsker, konsulenter, læreruddanner), som i forhandlinger har sat deres fingeraftryk på teksten (Risager, 2003, p. 287). I 2014 gjaldt det om at gøre teksten stringent i forhold til de politiske krav om kompetenceorientering; for indfrielsen af disse krav opridsede kommissoriet og en streng ledelse processen, hvilket var et brud på den bottom-up proces, som kendetegnede 1993-arbejdet (2003).

Tekstens adressat er en endnu mere heterogen gruppe end afsenderen: professionelle lærere, skolemyndigheder, embedsmænd, uddannelsespolitikere, forældre og en bred offentlighed, hvilket betyder, at man kan forvente forskellige stile og registre. Men da formålet med min analyse er at undersøge, hvordan interkulturel dannelse forstås i dokumenterne, afgrænses analysens fokus betydeligt.

I forhold til forskningsinteressen er der to aspekter, som skal fremhæves: Med 1993-folkeskoleloven ("LBK om folkeskolen," 1993) kom der fokus på kulturbegrebet og den interkulturelle kompetence, som gav sprogfagene fornyet legitimation. Den strenge opdeling mellem sprog og kultur, som hidtil var karakteristisk, opblødtes. Det andet forhold er, at der både nationalt og internationalt igennem 90'erne og op til i dag tegner sig en udvikling, som balancerer mellem dannelses- og curriculumtænkning, som allerede præsenteret (p. 71 i afhandlingen). Det var dog først folkeskoleloven fra 2006 ("LBK om folkeskolen," 2006) og fra 2013 ("LBK om folkeskolen," 2013) der indførte eksplicit målstyring og kompetencetænkning, ikke i stedet for, men ved siden af dannelsesmål, som forskerne bag reformen forsikrede (J. Rasmussen, Holm, & Rasch-Christensen, 2015)⁴⁸.

De følgende linjer har til formål at vise de indbyrdes relationer mellem skolens og fagets formål og mulige accentueringer eller forandringer i forståelsen af det interkulturelle. Derfor skal der som første skridt kastes et historisk blik på folkeskolens formål og fag-formålet for tysk. I næste skridt berører analysen udelukkende fagets tekster fra 2009 og 2014 i relation til interkulturalitetsdiskurserne, som er blevet præsenteret (pp. 100-114 i afhandlingen).

5.1.1. Folkeskolens formål

Analysens første skridt sætter folkeskolens formål fra 1993 over for formålet fra 2006 (gældende).

⁴⁸ Der har været en hård kritik af målstyringen, som blev betragtet som en svækkelse af almindelsen (Skovmand, 2016), (Kemp, 2014),

<p>1993</p> <p>§ 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.</p> <p>Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.</p> <p>Stk. 3. Folkeskolen skal gøre <u>elevenerne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer</u> og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.</p>	<p>2006</p> <p>§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, <u>gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer</u>, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.</p> <p>Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.</p> <p>Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.</p>
--	---

Fig. 21: Folkeskolens Formålsparagraf 1993 og 2006, genoptrykt fra ("LBK om folkeskolen," 1993; "LBK om folkeskolen," 2006

I begge tekster er elevens alsidige (personlige) udvikling (i stk. 1), stillingtagens- og handlingsevne (i stk. 2), samt muligheden for deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i samfundet de erklærede *formål* med at holde skole: "Medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter (...)", og skolens dagligliv bygger på "åndsfrihed, ligeværd og demokrati" er udsagn, som taler ind i en demokratisk dannelsesdiskurs. Begreberne 'medbestemmelse, medansvar' kan direkte relateres til Klafki, mens solidariteten (den tredje grundevne if. Klafki) ligger implicit i 'rettigheder og pligter'. (se også p. 71 og pp. 74-75 i afhandlingen). Den enkeltes personlige udvikling og udvikling til fællesskabet indskrives sig dermed i den almene dannelsesstanke og -orientering.

Kulturdimensionen og det interkulturelle ligger i udsagnet " (...) eleverne [gøres] fortrolige med dansk kultur og [folkeskolen skal] bidrage til deres forståelse for andre kulturer" (i 2006 " (...) lande og kulturer"), som indførtes i 1993 og prioriteres endnu mere i 2006, ved at denne passus trækkes frem fra stk. 3 til stk. 1. Indholdsmæssigt svarer udsagnet til en interkulturel diskurs, som anerkender, at blikket på den Anden åbner op for at forstå sig selv og omvendt. Endelig lader dikotomien dansk vs. andre forstå kultur som homogent og nationalt præget, hvilket svarer til en forståelse af

interkulturalitet i det moderne (p. 101 og p. 110 i afhandlingen). Som sagt, i 2006 opprioriteres kulturdimensionen, men dikotomien bibeholdes. I samme dokument suppleres den demokratiske dannelsesdiskurs og den nationale kulturdiskurs med en eksplicit uddannelsesdiskurs, som kommer til udtryk i formuleringer som 'kundskaber og færdigheder, der forbereder [eleverne] til videre uddannelse'.

Som sagt er formålet for folkeskolen hierarkisk overordnet alle andre tekster. Tekstens åbenhed inviterer jo også til tolkninger fra alle mulige andre perspektiver. Derfor skal kulturdimensionen i formålet for faget tysk undersøges som det næste. Som nævnt handler det om fagformålene fra 1993, 2009 og 2014⁴⁹.

5.1.2. Formålet for tysk

Formålsteksterne medtages her til orientering; understregningerne i teksterne nedenfor er mine og fremhæver udsagn med direkte relation til kultur- og dannelsesdiskurser, som tages op i den efterfølgende analyse og diskussion. I den følgende analyse inddrages lingvistiske aspekter, som støtter mine konklusioner

<p><i>Fagformålet for tysk 1993</i> <i>§ 1. Formålet med undervisningen i tysk er, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, således at de kan forstå talt og skrevet tysk og kan udtrykke sig mundtligt og skriftligt. Undervisningen skal samtidig udvikle elevernes bevidsthed om tysk sprog og sprogbrug samt om sprogtilegnelse.</i> <i>Stk. 2. Undervisningen skal skabe rammer for oplevelse, indsigt og samarbejde samt styrke elevernes aktive medvirken. Herved skal undervisningen bidrage til, at <u>eleverne bevarer lysten til at beskæftige sig med sprog og kultur til fremme af deres videre udvikling.</u></i></p>	<p><i>Fagformålet for tysk 2009</i> <i>§ 1. Formålet med undervisningen i tysk er, at eleverne opnår kundskaber og færdigheder, der gør dem i stand til at kommunikere på tysk både mundtligt og skriftligt. Undervisningen skal samtidig udvikle elevernes sproglige bevidsthed om tysk sprog og om sprogtilegnelse.</i> <i>Stk. 2. Undervisningen skal skabe rammer for oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken for derved at fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og i samspil med andre. Undervisningen skal bidrage til, at eleverne får <u>tillid til egne evner og lyst til at beskæftige sig med tysk sprog og kulturer til fremme af deres videre udvikling.</u></i> <i>Stk. 3. Undervisningen skal give eleverne <u>grundlæggende viden</u></i></p>	<p><i>Fagformålet for tysk Fælles Mål 2014</i> <i>§ 1. <u>Eleverne skal i faget tysk udvikle kompetencer til at kommunikere på tysk både mundtligt og skriftligt, så de kan anvende tysk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv. Eleverne skal samtidig udvikle deres sproglige bevidsthed om tysk sprog og om fremmedsprogsindlæring samt styrke deres kulturelle og interkulturelle forståelse gennem kulturmøder.</u></i> <i>Stk. 2. <u>Gennem oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken skal elevernes lyst til at bruge sproget personligt og i samspil med andre fremmes. Eleverne skal herved få tillid til egne evner og lyst til at beskæftige sig med tysk sprog og kulturer til fremme af deres videre udvikling.</u></i></p>
--	--	--

⁴⁹ Formålet for faget i faghæfterne 2002 "Klare Mål" og i 2004 "Fælles Mål" er identisk med 1995.

<p><i>Stk. 3. Undervisningen skal give eleverne <u>indsigt i kultur- og samfundsforhold i tysktalende lande og derved styrke deres internationale forståelse og forståelse af egen kultur.</u></i></p>	<p><i><u>om kultur- og samfundsforhold i tysktalende lande og derved styrke deres internationale og interkulturelle forståelse.</u></i></p>	<p><i>Stk. 3. <u>Faget tysk skal give eleverne grundlæggende viden om kultur- og samfundsforhold i tysktalende lande og derved styrke deres internationale og interkulturelle forståelse.</u></i></p>
--	---	---

Fig. 22: Tyskfagets fagformål 1993, 2009, 2014, genoptrykt fra Undervisningsministeriet 1995, 2009b, 2014

Tekststrukturen i alle tre tekster bærer præg af en opdeling mellem sprog og kultur, om hvilken Risager tilbage i 2003 sagde, at den ” (...) har været et karakteristisk træk ved hele kulturpædagogikken, indtil Kramsch og andre i 1990’erne begyndte at lægge en særlig pointe i, at sprog i sig selv er kultur” (2003, s. 289). Den tætte relation mellem sprog og kultur, som siden præger de teoretiske diskurser, antydes dog ved, at de nævnes sammen i 1993 og i 2009 i stk. 2, og i 2014 både i stk. 1 og 2. Men opdelingen strukturerer stort set teksterne på alle fire niveauer.

Alle tre tekster består af i alt fem sætningskomplekser. Teksterne er meget komprimerede, hvilket realiseres med semantiske og leksikogrammatisk midler. Et hurtigt blik på de tre tekster med de understregede passager overfor viser, at kulturdimensionen gradvis opprioriteres, ved at stk. 3 trækkes frem til stk. 1 i 2014 (hvilket modsvarer ændringerne i folkeskolens formål) men også ved omfanget af udsagnene. Der kan dog også noteres andre forskelle, som skal præsenteres nu:

Stk. 1 i 1993 og 2009 prioriterer sproglige færdigheder, ved hjælp af hvilke elever skal kunne forstå og udtrykke sig på sproget. Ved at ændre fra ’undervisningen’ som subjekt i modus i ’93 og ’09 til ’eleverne’ på denne position i 2014 forbundet med modalfinittet ’skal’, gøres eleven eksplicit til agens, og elevens egen virksomhed gives yderligere prioritet og ansvar. Dette svarer til paradigmeskiftet fra indholds- til læringsorientering og fra lærer- til elevorientering i denne periode. Et skifte, som Klafkis dannelsesteori bidrager til, med sociokulturelle læringsteorier og pædagogiske teorier (eksempelvis Deweys individualistiske syn på børns læring og hans tilskyndelse til reformpædagogikken (Dewey, 1925). Disse harmonerer med teorier om kulturel dannelse (p. 89 i afhandlingen).

Stk. 1 i 2014 understreger ved udsagnet ” (...) så de kan anvende tysk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv”, at der lægges vægt på handling (anvendelse). Ud over kommunikative kompetencer, som er forudsætning for handlekompetence, tilføjes der ved brug af cirkumstantialer for temporalitet og lokalitet som noget nyt, at denne handlingskompetence skal bruges *overalt*

og i et *livslangt perspektiv*, hvilket åbner op for transkulturelle (overalt) accenter og ikke mindst understreger dannespotentialet (livslang). Fortsat i stk. 1 hedder det: "Eleverne skal samtidig udvikle deres sproglige bevidsthed om tysk sprog og om fremmedsprogsindlæring samt styrke deres kulturelle og interkulturelle forståelse gennem kulturmøder". I dette udsagn ligger der en væsentlig opprioritering af kulturdimensionen ved, at den sidestilles med den kommunikative kompetence og den sproglige bevidsthed og sprogtilenelse. Den logiske forbindelse realiseres ved, at objekterne bindes sammen ved brug af måde cirkumstantialen 'samtidigt' og den parataktiske konjunktion 'samt'. Samtidig udtrykkes der den stærke præsupposition, at sprogbevidsthed og bevidsthed om fremmedsprogsindlæring styrker kulturel og interkulturel forståelse. Denne præposition har hjemmel i Byrams model 1, hvor sproglig bevidsthed og kulturel bevidsthed både om målsprog og -kultur og eget sprog og kultur står i et dialektisk forhold (p. 108 i afhandlingen). Denne proces forudsættes endvidere initieret og udviklet gennem kulturmøder (begrebet bruges for første gang i denne tekstgenre). Derudover skelnes der i teksten mellem kulturel og interkulturel forståelse, hvilket kræver nærmere forklaringer, som ikke umiddelbart kan gives.

Stk. 2 udtrykker i alle tre tekster antagelsen om, at 'oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken' fremmer elevers motivation og selvtillid. Begrebet '*oplevelse*' implicerer ud over det kognitive, det affektive niveau, '*fordybelse*' det kognitive og reflektive, '*aktive medvirken*' det handlingsmæssige niveau og '*lyst til at bruge sproget personligt*' det konative; derved udtrykkes et holistisk syn på læring, som spejler de tre niveauer i den interkulturelle kompetence. Forskellen mellem de tre tekster er, at i 1993 og 2009 rettes opmærksomheden mod undervisningens potentiale, funktion og ansvar (" (...), som undervisningen skaber rammer for (...) skal bidrage til (...)"), mens processerne fremhæves i 2014, hvor igennem elevers motivation (lyst) fremmes, ved at placere cirkumstantialen i Thema ("Gennem oplevelse, fordybning og aktiv medvirken [...]"). I det fjerde sætningskompleks understreger alle tre tekster antagelsen om, at brugen af sproget 'personligt og i samspil med andre' er forudsætning for tillid til egne evner samt motivation til at beskæftige sig med 'sprog og kulturer'⁵⁰. Begge – tillid og motivation – udtrykkes også i IKK holdningsdimensionen. Heri ligger også den præsupposition, at "brugen af sproget individuelt og i samspil med andre" er en aktivitet, der fremmer elevernes videre udvikling. Også dette udsagn kan indgå i interkulturelle

⁵⁰ 1993 teksten taler om kultur i singularis, mens de andre to bruger substantivet i pluralis.

læringsdiskurser på færdighedsniveau, hvis 'den videre udvikling' forstås i et dannesperspektiv, hvilket jeg stærkt antager med folkeskolens formål in mente.

I Stk. 3, det femte og sidste sætningskompleks, har teksten i 1993 stadig undervisningen som subjekt i modus; den forpligtes på at give eleverne 'indsigt' i kultur- og samfundsforhold i tysktalende lande, som forudsættes at styrke eleveres 'interkulturelle og internationale forståelse'. I teksterne fra 2009 og 2014 findes de samme antagelser, på nær at 'indsigt' i begge tekster er udskiftet med 'grundlæggende viden'. En fortolkning kan ikke foretages alene på baggrund af formålets formuleringer og må vente til senere.

Opsummerende kan det siges, at kulturdimensionen if. fagets formål styrkes synligt imellem 1993 og 2014, og især i 2014. *Målet* for undervisningen er i alle tre tekster både at opnå kommunikative kompetencer og kulturel, international og interkulturel forståelse, dog bliver disse to områder først i 2014-teksten behandlet ligeværdigt. I alle tre tekster understreges det, at det at beskæftige sig med sprog og kulturer fremmer eleveres videre udvikling, hvilket både har hjemmel i folkeskolens formålsparagraf og ikke mindst finder støtte i interkulturalitetsforskningen, som fremhæver fremmedsprogs og kulturers rolle i udvikling af den enkeltes interkulturelle dannelse. Antagelsen om, at indsigt i eller viden om kultur- og samfundsforhold (se Rekwitz pp. 80-81; p. 101 og p. 108 i afhandlingen) styrker international/interkulturel forståelse, taler, sammen med dikotomien tysktalende, tysk kultur og egen kultur i alle tre tekster, fortsat ind i en national kulturdiskurs.

Indholdet i faget formuleres bredt som tysk sprog og kultur i tysktalende lande eller tysk sprog og kulturer og forventes uddybet i de andre dokumenter. Hvad angår *aktiviteter*, gives der flere signaler om, at handlingsorienteringen styrkes. Som sagt ovenfor rykker eleven i centrum som subjekt i læringsprocesser; med "oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken (samarbejde i 1993)" signaliseres, at læring forstås som handling, der involverer både kognitive, konative og affektive evner og færdigheder; alt i alt taler fagformålet ind i en sociokulturel diskurs om læring, som harmonerer med det interkulturelle. Antagelserne, som fremhæves med kursiv ovenfor, refererer både til social konstruktivistiske, interaktionistiske, kognitivistiske, samt subjektive og emotionelle aspekter og relaterer til videnskabelige diskurser om læring og motivation. Sammen med begreber som sprogbevidsthed og kulturel forståelse kan de pege ind både i kompetence- og dannesdiskurser.

De næste afsnit vil være rettet mod analyser af de andre tekster i hierarkiet, med fokus på teksterne efter 2006-bekendtgørelsen, da det er disse bestemmelser, som ligger til grund for mediepakken og for lærernes praksis.

Hvad angår 1993-loven og 1995-faghæftet, så foreligger der en dybdegående analyse foretaget af Karen Risager, som slår fast, at kultursynet i tyskteksterne er holistisk med en åbning mod det sociolingvistiske, hvilket jeg tilslutter mig (Risager, 2003). Det skyldes, mener jeg, at kultur anses for at være et orienteringssystem (se pp. 101-102 i afhandlingen). Didaktisk tilslutter man sig den funktionelle gren af Landeskunde (Jensen, 2001). Imellem 1993 og 2006 ligger der to faghæfter mere, 2002 Klare Mål og 2004 Fælles Mål. Disse hæfter bygger på samme bekendtgørelse og fagformål, dog forskubber accenterne sig mod en forstærket målstyring. I denne periode tales der om paradigmeskiftet til en autonom tilgang til læring (se van Lier p. 137 og pp. 139-140 i afhandlingen); en analyse af Fælles Mål 2004 for fremmedsprogene foreligger også i bogen "Fælles Mål for folkeskolen" (Gregersen, Jessing, & Olsen, 2005, p. 271 ff.).

Det næste afsnit beskæftiger sig med analysen af Fælles Mål 2009 og 2014. Teksterne betragtes først hver for sig. I diskussionen vil der mellem teksterne vise sig forskelle og ligheder, som karakteriserer den udvikling, der har fundet sted. Intentionen er at kunne svare differentieret på underspørgsmålet angående den retoriske praksis.

5.1.3. Fælles Mål 2009 (fremover FM09)

FM09 (Undervisningsministeriet, 2009b) består ud over formålet, som er blevet analyseret ovenfor, af slut- og trinmål henholdsvis efter 7., 9. og 10. klasse, læseplan og undervisningsvejledning i denne hierarkiske rækkefølge. Målene er bindende, læseplanen efter kommunal godkendelse ligeledes, mens vejledningen er en håndsrækning til praktikerne. Som forventeligt blandes genrer og stile, og der observeres intertekstuelle referencer til meget forskellige diskurser. Den følgende analyse koncentrerer sig udelukkende om kulturdiskurser ved at følge kernebegreber, som tilordnes den interkulturelle dannelse.

Interkulturel forståelse

I FM09 teksterne møder man begrebet 'interkulturel' ti gange som attribut for forståelse, sammenligninger, dimension og kompetence. Sammen med 'forståelse' danner det et begreb, som if. Gregersens (2014) definition står for interkulturel kompetence i en transnational forståelsesramme: "(...) et kompetence- og dannelsesbegreb, der rummer begrebet interkulturel kompetence i en transnational forståelsesramme" (med henvisning til Risager i Gregersen 2015, p. 56). 'Interkulturel forståelse' nævnes i alt to gange; den ene gang i fagformålet (p. 3.) sideordnet med 'international forståelse', hvilket kunne tolkes som en synonymi, der forstærker den transnational kulturelle læsning yderligere (se Risager, 2003, p. 290). Den anden gang i vejledningen (Undervisningsministeriet 2009, p. 36) i forbindelse med direkte kontakter til lærere og elever i andre lande via elektronisk post, en mulig transnational ramme for 'kulturmøder'. Parallelt hertil findes *en fælles national forståelsesramme*, som kommer til udtryk ved brugen af adjektivet 'tysk' (i alt 17 gange) hyppigst i forbindelse med kultur(er) (pp. 11, 15, 32) i tysktalende lande' (pp. 3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 24, 28, 30, 31, 38), enkelte gange som 'tysktalende eller tysksprogede kultur/kulturer" (pp. 5, 6, 10, 12, 20, 22, 30, 32, 34).

Man kan derfor forsigtigt slutte, at det monokulturelle perspektiv fortsat er fremherskende i teksten, men at man kan registrere mulige transnationale accenter.

Interkulturel kompetence nævnes én gang i læseplanen (2009, p. 14) under området 'sprog og sprogbrug', hvilket kunne tolkes som en markering af den indbyrdes relation mellem sprog og kultur, som er en gængs opfattelse inden for kulturpædagogikken og didaktikken siden 80'erne-90'erne.

Det er dog begrebet '**sammenligning**', som 'interkulturel' forbindes mest med, i alt fem gange i trin- og slutmål og i læseplanen (2009, pp. 6, 10, 12, 13, 14, 15), samt én gang i vejledningen (p. 30). Disse sammenligninger skal kunne foretages på baggrund af geografisk og historisk almenviden, viden om levevilkår, kulturer og kunst. Denne viden samt sproglige færdigheder skal også kunne anvendes i møder uden for og inden for skolen⁵¹. Begrebet sammenligning kan relateres til den kontrastive metode, som allerede nævnt p. 102 i afhandlingen. *Interkulturelle sammenlignin-*

⁵¹ Heri ser jeg endnu en tydelig reference til sprog og kulturs tætte forhold, som er en central antagelse i interkulturel lærings teorier.

ger er inden for interkulturel tænkning aktiviteter, som fremmer kulturel bevidsthed, sensibilisering for forskelle og ligheder, tilegnelse af ny viden samt justering eller revidering af elevers forudindtagne forestillinger. Interkulturelle sammenligninger indebærer, at der er noget, der er forskelligt; dette noget er ikke nødvendigvis homogent, men nationalt afgrænset. Derudover fokuseres der i interkulturelle sammenligninger på videns-, færdigheds- og holdningsniveauet i byramsk forstand (se pp. 103-104 i afhandlingen). I disse beskrivelser ser jeg derudover, omend ikke en manifest intertekstualitet, så dog en konkret relation til ABCD teserne ("ABCD Thesen - zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht ", 1990), et konsensuspapir til Landeskunde i tysk som fremmedsprog fra 1990 (pp. 100-101 i afhandlingen). Deri udbredes tesen om, at kultur er dynamisk og processuel, at dens opgave ikke er information, men sensibilisering og udvikling af interkulturelle kompetencer, og ikke mindst, at der bør undervises i kultur integreret i fremmedsprogsundervisningen. Denne reference, som jeg ser den, svækker ikke antagelsen om, at kulturer er bundet til sprog og til afgrænsede entiteter, såsom lande og områder (Undervisningsministeriet, 2009).

I vejledningen lægges der desuden en særlig vægt på at fremhæve, at kultur er mangfoldig, og at mennesker ikke er "stereotype repræsentanter for et helt folk" (2009, p. 30), og det præciseres, at i flerkulturelle klasser bør alle repræsenterede kulturer inddrages (2009, p. 20 og p. 30). Stereotypi er ligeledes et fokusområde både i kommunikativ-pragmatisk Landeskunde og interkulturel læring, som bevæger sig på alle tre niveauer, og ikke mindst på det affektive. At arbejde med stereotype forestillinger placerer ligeledes teksten i en interkulturel læringsdiskurs.

Teksterne lægger op til, at der arbejdes med aldersrelevante og aktuelle emner, om det nære miljø og dagliglivet, i hvert fald til at starte med. Senere hen skal der arbejdes med overordnede temaer (2009, p. 14), som kan give eleverne et varieret billede af kultur- og samfundsforhold, som det står i læseplanen (2009, p. 12).

Et argument mere, som understøtter referencen til kulturdiskursen i den kommunikative Landeskunde og det interkulturelle læringskoncept, er, at teksten henviser til autentiske medier og tekster: Semantiske læremidler som sagprosa, skønlitteratur og film anbefales (film nævnes forud for billeder, drama, kunst, 40 gange i teksten); desuden digitale tekster og virtuelle eller fysiske kontakter (internationale projekter 2009, p. 6 og it-projekter 2009, p. 5). I den forbindelse fremhæves

muligheden for at styrke elevers indlevelsessevne (p. 36), hvilket refererer både til holdnings- og færdighedsniveauet.

Opsummerende: *kulturdiskursen*, som teksterne slutter sig til, kan på linje med faghæftet 1995 (p. 121 og p. 124 i afhandlingen) fortsat karakteriseres som baserende på et holistisk kulturbegreb, som omfatter alt fra dagligliv, samfundsforhold, normer og værdier, til historie og kulturliv (vejledningen, p. 30). Forståelsesrammen er noget udvidet i forhold til 1995, dog bliver det transnationale perspektiv fortsat underordnet det nationale. *Metodisk* rettes der fokus på elevens aktive handling, på 'autentiske' medier, semantiske tekster i bred forstand, som skaber muligheder for at møde den Anden og hendes/hans kultur. Alt i alt kan de ovennævnte analyser tyde på et fortsat moderne syn på kultur og en kulturdidaktik, der befinder sig mere i det kommunikativt pragmatisk end i et interkulturelt læringskoncept⁵².

5.1.4. Fælles Mål 2014 (fremover FM14)

Efter samme mønster som teksterne i 2009 opdeles også FM14 i områderne sprog og kultur (se Fig.23 nedenfor).

Kompetencemål

Kompetenceområde	Efter 7. klassetrin	Efter 9. klassetrin
Mundtlig kommunikation	Eleverne kan kommunikere på tysk mundtligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog	Eleverne kan kommunikere på tysk mundtligt i et forståeligt og sammenhængende sprog
Skriftlig kommunikation	Eleverne kan kommunikere på tysk skriftligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog	Eleverne kan kommunikere på tysk skriftligt i et forståeligt og sammenhængende sprog
Kultur og samfund	Eleverne kan sammenligne eksempler på tysksproget kultur og egen kultur	Eleverne kan forstå og anvende forståelse for kultur

Fig. 23 Fælles Mål 2014, kompetencemål. Genoptrykt. (Undervisningsministeriet, 2014)

Som Gregersen understreger det i sin analyse i 2015, bliver kulturdimensionen yderligere opprioriteret i dette dokument, bl.a. ved at kompetenceområdet 'kultur og samfund' bliver ekspliciteret

⁵² Her er jeg uenig med Skovmand, som i sin analyse slutter, om end forsigtigt, fra indholdsorientering til at tyskfaget er "forholdsvis material dannelsesorienteret" (Skovmand, 2013, p. 93) Den kommunikativ-pragmatiske Landeskunde er udpræget handlingsorienteret.

som områderne 'kulturforståelse', 'kulturmøder' og 'tysk som adgang til verden'⁵³ (Gregersen, 2015).

Mål og kompetenceområderne kultur og samfundsforhold: Det fastslås, at eleven op til 7. klasse (fremover 1. trin) skal tilegne sig viden om levevilkår og geografi og kunne anvende den til orientering inden for tysktalende landes grænser og til at sammenligne disse landes kulturer med egen kultur. Sammen med viden om sammenhængen mellem kultur og sprog samt færdigheden i at anvende enkle tyske udtryk antages det, at eleverne bliver i stand til at opfylde kompetencemålet for dette trin, nemlig at kunne sammenligne eksempler på tysksproget kultur og egen kultur.

	Kulturforståelse		Kulturmøder	
1.	Eleven kan placere tysktalende lande på et verdenskort	Eleven har viden om tysktalende landes geografi	Eleven kan anvende enkle tyske udtryk i mødet med tysktalende	Eleven har viden om sammenhæng mellem tysk sprog og kultur
2.				
3.	Eleven kan sammenligne tysktalende kulturer med egen kultur	Eleven har viden om levevilkår i tysktalende lande		

Fig. 24: Færdigheds- og vidensmål (efter 7. klasses trin) inden for kompetenceområderne kultur og samfundsforhold - efter 1. trin. Genoptrykt. (Undervisningsministeriet, 2014)

Den geografiske viden og orienteringsevne går igen fra FM 2009; den historiske viden derimod figurerer først i målene efter 2. trin.

	Kulturforståelse		Kulturmøder	
1.	Eleverne kan møde tysktalende kulturer empatisk og fordomsfrit	Eleven har viden om centrale kulturelle, sociale og <u>historiske</u> forhold i de tysktalende lande	Eleven kan anvende kulturbundne udtryk i enkle dialogsituationer	Eleven har viden om kulturbundne udtryk og høflighedsnormer
2.	Eleven kan beskrive tysktalende landes kulturer og levevis	Eleven har viden om væsentlige elementer af tysktalende landes kultur	Eleven kan anvende tysk i mødet med tysktalende fra forskellige kulturer	Eleven har viden om samtaleformer i tysktalende områder

Fig. 25: Færdigheds- og vidensmål (efter 9. klasses trin) Kompetenceområdet kultur og samfund. Genoptrykt (2014). Min understregning.

⁵³ For tyskfagets vedkommende må det siges, at 'kulturforståelse' og 'kulturmøder' områderne findes i hele forløbet dvs. fra 5. til 10. klasse inklusivt, mens 'tysk som adgang til verden' kun findes fra 7. til 10. klasse.

Ligeledes fra at der efter 7. klasse skulle kunne anvendes "enkle tyske udtryk", tales der efter 9. om "kulturbundne udtryk", og desuden skal man have "viden om samtaleformer". Disse accentueringer peger hen mod det pragmatiske og det diskursive kompetenceniveau (Lunds model Fig.15, p. 101 og Byrams model Fig. 18, p. 108 i afhandlingen), og dermed på en sociolingvistisk diskurs, som yderligere understreger forholdet mellem sprog og kultur. Hvad angår forskellene mellem 7. og 9. klasses mål, er det ikke klart, om de er tænkt som en form for progression.

Derudover udtrykkes der i første færdighedsmål efter 9. klasses trin en stærk antagelse om, at der er en sammenhæng mellem tilegnelse af *kulturel viden* (social, politisk, historisk) og elevers sociale kompetencer '*empati og fordomsfrihed*', en antagelse, der kan tænkes at referere til sammenhængen mellem viden, færdigheder og holdninger i den interkulturelle kompetencemodel. Ved eksPLICIT at nævne måden, man kan møde andre på "*empatisk og fordomsfrit*" i et færdighedsmål, sendes et tydeligt signal om, at holdninger anses for at være afgørende for forståelse. Sammen med accentueringen af det sociolingvistiske lag (jf. ovenfor), kan det fortolkes som en stærk reference til Byram's model for interkulturel kommunikativ kompetence (Fig. 18 i afhandlingen).

Det skal imidlertid dog noteres, at læseplanen adresserer måden, hvorpå elever på første trin skal arbejde med "kulturens indflydelse på sprog og sproglig adfærd". Det sker "(...) ud fra en sammenligning med dansk uformalitet og tyske høflighedskonventioners betydning for at kunne begå sig i kulturmøder" (2014, læseplanen, p. 6). Sammen med de "kulturbundne og høflighedsformer" (2014, p. 4), som skal automatiseres på andet trin, skal det føre til, at eleverne bliver "i stand til at begå sig i en kommunikativ sammenhæng" (2014, p. 10). Beskrivelserne af kommunikationsnormerne på tysk henholdsvis på dansk genspejler stereotype forestillinger om begge; desuden henvises der til "automatisering", hvilket ikke nødvendigvis indebærer en sproglig bevidstgørelse. Den vil dog være en forudsætning for, at sammenligninger bliver differentierede. Denne form for stereotyp adfærd, som dokumentet omtaler, reducerer endda mangfoldigheden af kontekster og relationer og den respektive passende sproglige adfærd, hvilket kan tolkes som et tilbageskridt i forhold til principper om interkulturel læring og interkulturel kompetence. Den står også i kontrast til dokumentets proklamation om at have et kommunikativ-funktionelt sprogsyn, en sprogforståelse, som sætter fokus på sproglige handlinger og sprogbrugerens sociokulturelle kompetence (K. Lund,

2015, p. 107). Et sådant sprogsyn stiller krav om et ikke udtømmende, dog udvidet repertoire af sproglige former for en lang række handlinger, som elever kan forventes at udføre.

Afsluttende for dette område skal også nævnes, at der under det overordnede og tværgående kompetenceområde 'kommunikation, mundtligt som skriftligt' findes mange flere referencer til videnskabelige diskurser om kultur og sprogs indbyrdes relationer, som ikke nævnes her.

Det tredje kompetenceområde 'tysk adgang til verden' – forbeholdt 2. trin

Tysk som adgang til verden	
Eleven kan bruge digitale medier til at tage kontakt med jævnaldrende sprogbrugere i den tysktalende verden	Eleven har viden om kommunikationsregler for sociale medier i en tysksproget kontekst
Eleven kan kommunikere på tysk med sprogbrugere lokalt og globalt	Eleven har viden om tysk sprogs og kulturs betydning i Europa

Fig. 26: Fælles Mål 2014, Færdigheds- og vidensmål (efter 9. klasses trin) området kultur- og samfund. Genoptrykt. (Undervisningsministeriet, 2014)

Som nævnt ovenfor er "tysk som adgang til verden", det 3. område inden for kultur og samfund, forbeholdt 2. trin, dvs. efter 7. klasse. Navnet alene trækker tråde til eventene under mottoet "Sprog åbner døre", som fandt sted efter 2001, (det Europæiske Sprogår), og til rapporten om sprogfags kernefaglighed fra 2003 "Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden" (Harder, Undervisningsministeriet, & Arbejdsgruppen om Kernefaglighed i, 2003) eller "Sprog er nøglen til verden", anbefalinger til regeringens strategi for uddannelse i fremmedsprog udkommet i 2011 (Arbejdsgruppen for Uddannelse i Fremmedsprog, 2011). Disse publikationer fremhæver fremmedsprogs potentiale for dannelse, international kommunikation, mobilitet osv., og man kan sige, at den forbindelse, der her skabes, legitimerer fremmedsprogsfagernes position i fagrækken. De tilsvarende mål "at tage kontakt med jævnaldrende sprogbrugere i den tysktalende verden" og "at kommunikere på tysk med sprogbrugere lokalt og globalt" (se Fig. 26 ovenfor) relaterer til fagformål stk. 1 (Fig. 22, pp. 20-21) samt til området 'kultur møder' (se fig. 25, p. 128). If. Risager (2003, 2007, 2014) og Gregersens (2015) forskning mfl. vil disse færdigheder være med til at udvikle en sproglig og kulturel identitet som medlem af et tysktalende sprogfællesskab.

Fagets forståelsesramme i styredokumenterne

Det fører mig videre til fagets forståelsesramme, som kommer til udtryk i disse tekster. Under kompetenceområderne 'kulturforståelse' og 'kulturmøder' tales der på nær én enkelt gang om 'tysktalende kulturer, tysktalende lande, områder, levevis' (én gang 'tysktalende fra forskellige kulturer') (Fig. 25, p. 129). Samtidig rettes fokus inden for kompetenceområdet 'tysk som adgang til verden' på kommunikationsregler og teknologiers brug til etablering af kontakter til 'jævnaldrende sprogbrugere i den tysktalende verden" eller på at 'kommunikere på tysk med sprogbrugere lokalt og globalt' (Fig. 26, p. 130), samtidig med at det globale afgrænses til Europa i vidensmålet "Eleven har viden om det tyske sprogs og kulturs betydning i Europa" (Fig. 26). Det udtrykkes ikke entydigt, om man skal forstå den vinkel, som tyskfaget betragter verden ud fra, som afgrænset tysk, europæisk eller globalt. Der ligger i teksten derudover en stærk antagelse om, at det tyske sprog og kultur har betydning for omverdenen, i hvert fald den europæiske. I læseplanen under dette kompetenceområde (2014, læseplan, p. 10) differentieres der mellem to forhold: det ene er den europæiske sammenhæng, som de unge skal finde kontakter og klare sig i. Det andet er "sprogets og kulturens betydning i Europa," konkretiseret i læseplanen med et eksempel: 'sprogets betydning fx i EU" (2014, p.10). Den primære europæiske sammenhæng understreges igen senere i læseplanen, fx under tværområdet 'innovation og entreprenørskab', hvor det hedder: "Innovation og entreprenørskab kommer særligt til udtryk i kulturområder, hvor eleverne skal lære at begå sig i dialog med andre tysktalende i en primært europæisk sammenhæng" (2014, læseplanen, p. 13). Når den europæiske betydning understreges så vedholdende, kan det muligvis skyldes en ikke ekspliciteret intertekstualitet. Sprogets og kulturens betydning kunne relateres til de stemmer, som i et forsøg på at gøre opmærksom på fremmedsprogenes truende afvikling i Danmark, har deltaget aktivt i debatter og frembragt argumenter for at lære flere fremmedsprog. Et af argumenterne var herunder nabosprogets og nabokulturens betydning for eget sprog og kultur, og ikke mindst Tysklands aktuelle betydning i EU (S. M. Andersen et al., 2010, pp. 13, 20-21, 24-25; Kulturministeriet, 2008, pp. 8, 30, 60, 65, 76, 103).

Det kan noteres, at alle tre tekster, dvs. færdigheds- og vidensmål under kompetenceområderne, læreplanen og vejledningen, refererer til Europa, og nærmest ikke forholder sig til det faktum, at

tysk tales over hele verden, både som minoritetssprog i små enklaver på det europæiske, afrikanske og det sydamerikanske kontinent – ikke mindst i Danmark, men også som et tillært fremmedsprog. Der er dog en undtagelse i læseplanen (2014, p. 10), hvor udtrykket ”tysk som kommunikationssprog i projekter”, samt i udtrykket ”i dialog med andre tysktalende” kunne tolkes som en indirekte anerkendelse af, at eleverne hører med til et større tysksproget fællesskab. Selv om den transnationale ramme, som faget bevæger sig i, siges at være blevet noget bredere i forhold til forænger-dokumenterne, men den fokuserer fortsat hovedsageligt på afgrænsede tysktalende lande og på det europæiske kontinent.

Som i Fælles Mål 2009 defineres fagets kulturdimension som indhold. Også hvad angår udtryk, understreges i dette dokument i højere grad it-kompetencer, og digitale medier indtager mere plads. Handlinger, som eleven skal lære at udføre, beskriver processer, som fører til udvikling af de ønskede kompetencer. I tabellen nedenfor er samlet centrale elev-handlinger, som styredokumenterne for trin 1 og 2 omtaler. Det er læseplanens og vejledningens beskrivelser, der medtages; især fordi der i vejledningen foretages mere uddybende tolkninger af læreplansdokumenterne og dels også signaleres mere overordnede teoretiske referencer. Eleven skal:

Vejledningen

”beskriver fremmede kulturer” (p. 33)

” sammenligne kulturer, forstå kulturer og formidle viden om kulturer ”(p. 33)

”møder andre mennesker [...] kulturer” (p.1)

”observere og reflektere over forskellige kulturelle skikke og vaner ” (p. 16)

” sammenligninger mellem danske og tyske/engelske ord samt kulturbundne udtryk.” (p. 4 og 7),
 ”udtrykker følelser og meninger” (p. 24)

”udtrykke meninger og holdninger” (p. 12)
 [...] internationale og interkulturelle forståelse (lagt op til dannelsesmål) p.33

”eleverne opdager og erkender” (p. 33)
 ”udveksle informationer” (p 1)
 ”udveksle budskaber og holdninger” (p. 11, 24)

Læseplanen

begå sig i en kommunikativ sammenhæng (læseplan, p. 6, 10, 12 og 13)

Søge selvstændigt informationer (læseplan, p. 12)

Søge og anvende enkle informationer (læseplan, p.5)

”redegøre for egne holdninger (læseplan, p. 7)

[...] analysere og forstå, hvordan fordomme opstår (læseplan, p. 10)

”sammenligne kulturer (læseplan p. 6, 10)

”automatisere kulturbundne udtryk og høflighedsformer” (læseplanen, p. 10),

Fig. 27: centrale elevhandlinger i Fælles Mål, 2014, Læseplan og Vejledning

Disse handlinger kan ses som udtryk for handlinger udført af en 'intercultural speaker' (Byram, 1997, p. 31). Tilføjes der til disse handlinger prædikaterne 'empatisk og fordomsfrit', som et færdighedsmål på området kulturforståelse hedder, så kan handlingerne indgå i en interkulturel lærings- og dannelsesproces. Der er en overvægt af handlinger på højere taksonomiske niveauer: at analysere, udtrykke, reflektere, forstå, erkende, hvilket kan tale ind i en dannelsesdiskurs. Der er to andre argumenter for at holde fast i denne tolkning: Vejledningen (Undervisningsministeriet, 2014) gør eksplicit brug af begreberne interkulturel og dannelse, når den internationale og interkulturelle kulturforståelse og forståelse for egen kultur defineres som "interkulturelt dannelsesmål" og når der tales om fagets "interkulturelle dannelsespotentialer" (2014, vejledningen, p. 33). Disse er manifesterede referencer til videnskabelige diskurser om interkulturel dannelse. På den anden side er der nogle modstridende udsagn i teksten. Der henvises således i vejledningen til stereotypi i forbindelse med definitionen af det statiske kulturbegreb, men set i det lys er det påfaldende, at der samtidig findes den ovenfor nævnte stereotype beskrivelse af kommunikationsnormer i henholdsvis tysktalende lande og Danmark. Derfor skal der på de næste linjer præsenteres nogle pointer fra analysen af vejledningen, som kan kaste mere lys over inkonsekvente udsagn. I det hele taget er undervisningsvejledningen en genre med rum til beskrivelser og detaljer, der kan være med til at afklare og forklare de andre teksters diskurser, dvs. kompetencemål og læseplan.

Vejledningens (2014) punkt 1. 'Tyskfagets identitet og rolle' starter med følgende to udsagn: "At lære et nyt sprog er som at få en nøgle til en ny verden" og "Tyskfagets opgave er at få eleverne til at bruge denne nøgle og lukke døren helt op". Begge er eksempler på en ikke ekspliciteret reference til rapporten "Sprog er nøglen til verden – Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog" (Ministeriet for Videnskab & Arbejdsgruppen for Uddannelse i, 2011). Denne ikke-manifesterede intertekstualitet kan tolkes som en kraftig tilslutning til den tekst, som den relateres til (Fairclough, 2003, p. 218), hvor der findes vigtige argumenter for uddannelsespolitisk at satse på at styrke fremmedsprogfagene.

Vejledningen relaterer i det næste sætningskompleks direkte til Europarådets sprogpolitiske mål og til deres baggrund: "For sprogfagene og dermed også for tyskfaget spiller Europarådets sprog-

politiske mål en væsentlig rolle.” (Undervisningsministeriet, 2014, p. 1). Målene parafraseres i vejledningsteksten til ”sprog [er] forudsætning for at kunne mestre et hverdagsliv sammen med mennesker fra forskellige kulturer” (til sammenligning CEFR i dansk oversættelse, Integrationsministeriet, 2008, p. 16). Ved ’hverdagsliv’ udtrykkes der, at ’kultur møder’ hører med til hverdagen lokalt og globalt. Det er også vigtigt i tekstens intertekstuelle kæde, at der med den konkrete henvisning til ”Europarådets sprogpolitiske mål” skabes relation til en bred vifte af dokumenter, som er realiseret i et europæisk samarbejde (som Danmark ikke altid har været del af), blandt andre til CEFR, som der senere under punkt 1.5 relateres manifest til ved at anerkende det som grundlag for Fælles Mål: ”Det europæiske arbejde med at opstille mål for fremmedsprogundervisning danner også grundlag for Fælles Mål.” (Undervisningsministeriet, 2014, p. 7). Vejledningen positionerer sig derved i forhold til den europæiske uddannelseskontekst og søger derigennem at styrke sin legitimitet.

De første to tekstafsnit har altså peget på en afgørende udvikling på sprogområdet i den danske politiske kontekst og den store europæiske kontekst. Det tredje afsnit starter med ’sprog bygger bro mellem kulturer’. Muligvis er dette en ikke-manifest intertekstuel reference til de samme dokumenter, som er omtalt ovenfor. Men ”bygge bro” indgår også i navnet på flere samarbejdsprojekter mellem folkeskole, gymnasier og videregående uddannelser.⁵⁴ Denne fortolkning støttes også af afsnit 1.6 i vejledningen ”Sammenhæng og overgang til ungdomsuddannelserne”, hvor der gives ideer til, hvordan folkeskolelærere kan medvirke til, at elever vælger at beskæftige sig med sproget på ungdomsuddannelserne (2014, p. 7). Metaforen ”sprog bygger bro mellem kulturer” er dog også populær i målsprogslandene, som dokumenteret i en søgning på ”Sprachen bauen Brücken zwischen Kulturen” (over 400.000 resultater på 0,50 sek.). Mange af disse resultater referer til forskningsformidlende publikationer på områder som Transcultural German studies (2008), på Deutsch als Fremdsprache og Deutsch als Zweitsprache (fremover DaF /DaZ) og interkulturelle studier eller også til internationale videreuddannelses tilbud⁵⁵. Med disse fakta in mente kunne metaforen også relatere til målsprogslandenes fagdidaktiske forskning, som længe har haft

⁵⁴ Et eks. er projektet ’Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen’, som 2013 er etableret som samarbejde mellem KU, UCC, Metropol og VIA. I dets rammer og med støtte fra bl.a. undervisningsministeriet og lærerforeninger organiseres ’brobygningskurser’.

⁵⁵D-A-CH-L står for et samarbejde mellem tysk, østrigsk, schweizisk og luxemburgske kultur- og sproginstitutioner og den Internationale Tysklærer Foreningen (IDV). DACHL samt mange andre institutioner i målsprogslandene tilbyder en del populære videreuddannelses tilbud.

størst indflydelse på den tyske fagdidaktik i Danmark, især i uddannelsen til folkeskolelærer (Pettersson, Wolf, & Diderichsen, 2007) Selvom jeg her ikke kan afgøre, hvilke tekster der relateres til, vil alle tre bud styrke fagets legitimitet.

I undervisningsvejledningens tredje tekstafsnit, under punkt 1., udtrykkes fagets interkulturelle identitetsdiskurs og rolle for elevers interkulturelle dannelse. Her hedder det: "Tyskfaget har udviklet sig til ikke kun at fokusere på færdigheder og viden inden for områderne mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation, men også kultur og samfund, og bidrager dermed aktivt til den enkelte elevs interkulturelle dannelse." (Undervisningsministeriet, 2014, vejledningen, p. 1). Adverbialet 'ikke kun ... men også' suggerer en intertekstuel reference til Risager og Byram, der her er med til kraftigt at understrege fagets dobbelte sigte, nemlig at være både sprog- og kulturfag og derved spille en rolle i elevers interkulturelle dannelsesproces (Byram, 2012; Risager, 2003). Dette udsagn gentages og nuanceres senere under punkt 3.3 Kultur og samfund (Undervisningsministeriet, 2014, p. 32). Der forklares sammenhængen mellem færdigheder, viden og holdninger: "for at kunne forstå kulturer kræver det ikke alene elevernes indsigt og viden, men åbenhed og indlevelse i forhold til andre kulturer ..." (2014, p. 33). Denne diskurs videreføres med at tegne konsekvenserne for undervisningen, hvor den kognitive, pragmatisk-kommunikative og emotionel-affektive dimension indgår i en samlet enhed. I de næste to afsnit ligger fokus på kulturbegreber. Det hævdes, at forudsætningen for at udfolde fagets interkulturelle dannelsespotentiale er at udfordre elevers "hverdagsbetragtninger", før disse bliver til "stereotype forestillinger" og "statiske kulturopfattelser". Efterfølgende forklares det dynamiske kultursyn som dels beroende på fællesskabets overleveringer, dels på sociale konstruktioner, og der tegnes en undervisning, der tager fat i elevers kulturelle forforståelse og ved sammenligninger skærper deres interkulturelle opmærksomhed helt op til bevidsthed og erkendelse: "Kultur er her ikke alene noget, der er givet på forhånd, men også noget, der skabes mellem mennesker." (...) ved sammenligning mellem kulturer får skærpet deres [elevernes] interkulturelle opmærksomhed (...) undervisningen skal sørge for, at eleverne opdager og erkender, (...) ny viden og nye forståelser for, hvordan det enkelte menneske lever sit liv ... en dynamisk proces, der aldrig slutter" (2014, p. 33). Disse udsagn relaterer direkte til interkulturelle lærings- og dannelsesdiskurser.

Til denne teoretiske diskurs hører en ikke ekspliciteret, men meget tydelig reference til Claire Kramsch's interkulturelle udvikling mod "the third place" (p. 97 i afhandlingen), som parafraseres i den næstsidste sætning: "Eleven befinder sig (... (ét sted i sin forestillingsverden, konfronteres ... [med et fænomen]), som beskriver et andet sted, kommer til en ny erkendelse og flytter sig dermed til et tredje sted, som er udtryk for hans nye viden, erkendelse og forståelse af menneskers liv i Tyskland".⁵⁶ (Undervisningsministeriet, 2014, vejledningen, p. 34).

5.1.5. Opsamling

Analyserne viser, at elevens interkulturelle dannelse ansås og fortsat anses som folkeskolens, og ikke mindst tyskfagets, opgave. Teksterne indeholder mange ikke ekspliciterede teoretiske referencer. I fagets mål og læseplaner er der tale om en uddannelsespolitisk diskurs, som især karakteriseres ved komprimering og et højt antal af præsuppositioner. Vejledningsteksten er i højere grad, ud over nogle manifesterede referencer, fuld af ikke ekspliciterede referencer til dels nationale og internationale uddannelsespolitiske dokumenter og institutioner, dels til videnskabelige diskurser inden for interkulturalitets- og kulturdidaktisk forskning.

Kulturbegrebet, der ligger til grund for forståelsen af interkulturalitet i disse tekster, udvikler sig historisk fra at forudsætte et relativt homogent, geografisk afgrænset fællesskab, til et mere og mere dynamisk og komplekst kulturbegreb, som kan beskrives som kohærens- hhv. kohæSIONSSKABENDE (se Rathjes modeller p. 87 og p. 89 i afhandlingen). Teksterne befinder sig dog på tærsklen fra en moderne til en postmoderne forståelse, da de fortsat holder fast i territoriale afgrænsninger, i etniske forskelle, mens nogle tegn peger på en åbning mod en flerkulturel og flersproget samfundsforståelse. Den kulturelle forståelsesramme er en vigtig indikator som grundlag for denne fortolkning. På denne baggrund mener jeg at kunne konkludere, at der er belæg for, at styredokumenterne underbygger fagets opdrag som et interkulturelt dannelsesopdrag, på linje med folkeskolens formål.

5.2. Analysebegreber

Før mediepakkenes enkeltelementer analyseres, skal analyseredskaberne hertil ekspliciteres. De hører under analysemetodik, men jeg valgte at præsentere dem så tæt som muligt på analysen. Jeg starter med begrebet 'autenticitet', som præsenteres som et fremmedsprogdidaktisk begreb

⁵⁶ Det skal siges, at dette citat er taget fra en eksemplificering for den interkulturelle udvikling via filmarbejde, derfor skal den nationale afgrænsning "Tyskland" ikke fortolkes på (Das Wunder von Bern).

med stor betydning for læremiddeldidaktikken, og operationaliseringen af de didaktiske kategorier mål, indhold, aktivitet og udtryk.

5.2.1. Autenticitet - et fremmedsprogsdidaktisk begreb

Begrebet autenticitet optræder i alle koncepter af Landeskunde fra de metodiske koncepter audiolingual og -visuel, over kommunikativ didaktik til interkulturel læring og komplekse didaktikker, herunder den diskursive Landeskunde (Altmayer, 2016) Begrebet er også et centralt begreb i læremiddeldidaktikken og spiller en rolle i forståelsen af læringsprocesser og dannelsesprocesser. I denne afhandlingssammenhæng spiller autenticitet og autentisering også en analytisk rolle.

Først vil jeg afklare tre begreber, der går under autenticitet; derefter fremstiller jeg autenticitets begrebet som et proces-begreb med inspiration i Blell & Kupertz (2011) og diskuterer autentiseringsprocesser ved at bruge van Liers modell (1996) AAA (awareness, autonomy, authenticity) som analytisk model for de didaktiske design i de retoriske og kulturelle praksisser, som jeg undersøger.

En begrebsafklaring

Som med alle andre teoretiske begreber er det også i dette tilfælde nødvendigt at præcisere, hvad man forstår ved autenticitet, da begrebet er blevet brugt i pædagogiske sammenhænge i mere end 100 år, dog med forskellige konnotationer (Blell & Kupetz, 2011; Gilmore, 2007; Pettersson, 2013a).

Jeg vælger at udspecificere det med hjælp af Blell & Kupetz' model, som skelner mellem objekt-, subjekt- og situationsbundet autenticitet (Blell & Kupetz, 2011, pp. 100-104). Deres model fremstiller autenticitet som et procesbegreb – en autentiseringsproces - som adskiller sig grundlæggende fra forståelsen af autenticitet som genuint, som er statisk. Den består af objekt-, subjekt- og situationsautenticitet som tre adskilte begreber, der står i en dialektisk relation til hinanden. *Objektautenticitet* refererer traditionelt til brugen af originaltekster i fremmedsprogsundervisningen. Sproglige og kulturelle deficit gør dem imidlertid svære eller umulige at forstå. Her træder læreren til og gør disse tekster tilgængelige i den konkrete situation. Dermed kan sproglige mangler og kulturelle forskelle udvikles til potentialer til bevidstgørelse af

deres betydning i meningsdannelsesprocesser, som Hans Hunfeld fremhæver det (Hunfeld, 1990, p. 72). Disse tekster bliver dog først i interaktionen med *subjekter i konkrete situationer*, hvor de er didaktisk tilrettelagt til undervisningsformål, til autentiske tekster.

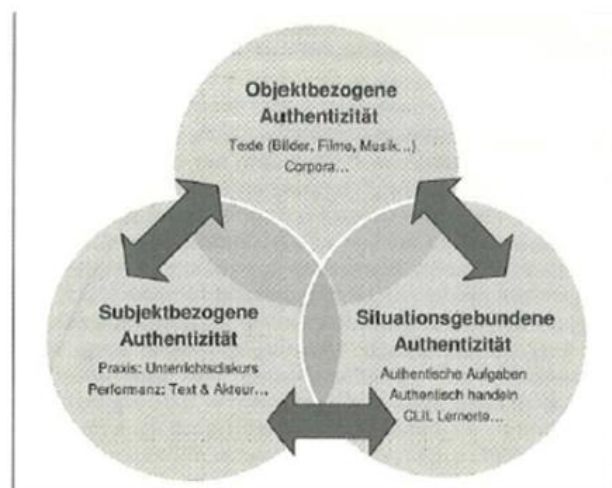


Fig. 28 Subjekt-objekt-situationsbundet autenticitetsmodel. Genoptrykt fra Blell G. & R. Kupetz,

57

I denne afhandlingssammenhæng undersøges elevers interaktion med tekster (tekstbegrabet i denne afhandling, p. 96), der tilbyder dem sekundære erfaringer med kulturmøder med den Anden. Hvad angår teksten, så har lærer og materialeforfatter på forhånd truffet valg, der skulle reducere kompleksiteten og stilladsere tekstens reception. I bedste fald kan disse valg gøre sprogligt og kulturelt potentiale bevidst. Eleverne møder teksten i skolesammenhænge, med begges karakteristika og interaktionsmuligheder. Fokus kan altså umuligt ligge på objektet alene, men derimod på de autenticeringsprocesser, som mødet sætter i gang. Disse kræver af eleverne bevidsthed, sensibilitet, vilje til deltagelse m.m.; samtidig stiller autenticeringsprocesserne krav om handlinger, som eleverne oplever som autentiske; hertil tæller if. Blell & Kupetz (2011), van Lier (1996), Gilmore (2007) m.fl. aktiviteter/opgaver, der skaber forbindelse til livsverdener, som eleverne anser for ægte; aktiviteter, der giver rum og frihed til at indbringe sig selv i opgaveløsningerne, der er komplekse og muliggør undersøgelser af forskellige perspektiver og kilder, der giver mulighed for

⁵⁷ Subjekt-Objekt-Situationsbundet autenticitetsmodel. Genoptrykt fra „Authentizität und Fremdsprachendidaktik“ af Blell G. & Kupetz R., 2011, p. 103.

samarbejde, refleksion, osv. (se p. 145 i afhandlingen). Den form for aktiviteter kalder bl.a. Bernd Tesch bredt "kompetenzorienterede Lernaufgaben" (Hallet & Krämer, 2012; Tesch, 2010).⁵⁸

Autentiseringsprocessen vælger jeg at illustrere med van Liers model for vækst i kompetence (AAA model of growth of proficiency van Lier, 1996). Det er ikke modellen alene, men de grundlæggende principper, der står bag den brede læreplan, som van Lier foreslår, som jeg i afhandlingens sammenhæng vælger at bruge som analytiske begreber: bevidsthed (A = awareness), autonomi (A = autonomy) og autenticitet (A = authenticity). Det første – *awareness* - kan inden for læring generelt anses for at være en truisme: "to learn something new one must first notice it. This noticing is an awareness of its existence (...) Paying attention is focusing one's consciousness, or pointing one's perceptual powers in the right direction, and making mental 'energy' available for processing" (1996, p. 11). Det andet – *autonomy* – ligeledes: der er kun én der kan lære, og det er den lærende selv. Men her skal det fremhæves, at van Lier peger på to særpræg ved autonomi: valg og ansvar⁵⁹. Der findes rigtig meget forskning på dette felt, jeg vælger her kun at notere et udsagn fra van Lier, der forekommer mig vigtigt, fordi det understreger, at autonomi opbygges i et dialektisk forhold mellem elev og adækvate muligheder, som stilles til rådighed for ham/hende "the autonomous learner is responsible for learning as well as lack of learning, so long adequate opportunities are available in the setting" (1996, p. 13). Den tredje – *authenticity* – er sidste del af triaden; for at den realiseres, kræves frie valg og mulighed for, at den lærende udtrykker, hvad han/hun virkelig tænker, tror og føler: "Inauthentic actions, on the other hand, are undertaken because everyone else is doing them, they 'ought' to be done, or in general they are motivated by external forces", siger van Lier (1996, p. 13).

Disse tre principper – AAA - svarer til Peirces triade (p. 93-04 i afhandlingen). Van Lier (1996) kalder sproget for firstness, handling for secondness og fortolkning og forståelse for thirdness (p. 134). Som i en triade kan ingen eksistere uden den anden: "Awareness without autonomy is pointless, autonomy without awareness is disastrous, authenticity without autonomy is a contradiction in terms" (1996, p. 134).

⁵⁸ Konceptet Task based learning hører til kompetencefremmende opgaver (M. S. Pedersen, 2015)

⁵⁹ Der findes meget forskning på dette felt; det ville sprænge rammerne for afhandlingen at referere til den. Selv van Lier begrænser sig til en passant at nævne Vygotsky, Weinert & Kluwe, Csikszentmihalyi, Piaget, Bruger, Deci & Ryan.

Disse principper mener jeg svarer meget godt til udvikling af interkulturel dannelse (se kap. dannelse i pædagogisk diskurs). Den sociale interaktion er kernen og forudsætning for dens udvikling. En sådan interaktion kræver ikke magtsymmetri, pointerer van Lier, men interaktionel symmetri, og den kan sagtens være givet mellem lærer og elev i en autentisk dialog (1996, p. 103).

I didaktisk designs øjemed har van Liers AAA-model den fordel, at den både tager højde for principper, faktorer og faser i processen i en institutionel fremmedsprogsundervisnings kontekst. Modellen forsøger at tydeliggøre processers kumulative eller cirkulære bevægelser ved at tegne dem som cirkler og for derved at indikere, at de både er simultane og successive processer (1996, p. 41). Det er den sociale interaktion, som sætter processen i gang og holder den i bevægelse, hvilket er i fuld overensstemmelse med praksisbegrebet, som er udviklet i denne afhandling (pp. 33-35 i afhandlingen).

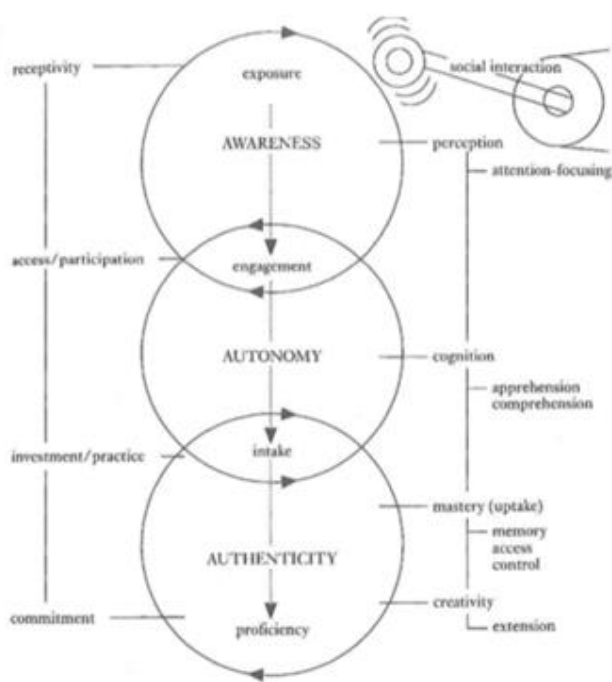


Figure 4 The growth of proficiency

Fig. 29: The growth of proficiency. Genoptrykt fra van Lier, 1996, p. 41

60

Igennem social interaktion bliver man udsat for det input, som eleven perciperer. Hans/hendes tilgang til inputtet sikres igennem deltagelse, hvilket igen sikrer, at opmærksomheden rettes mod

⁶⁰ The growth of proficiency. Genoptrykt fra "Interaction in the Language Curriculum" af van Lier, L. 1996, p. 41, Edinburgh: Longman

den del af inputtet, som eleven perciperer, eller som andre (lærer fx) fremhæver for ham/hende. Ved at engagere sig i en forståelsesproces, som man kun kan udføre alene, fordi den kræver kognitiv aktivitet, som stiller det kendte, erfarede og det nye over for hinanden, kommer eleven til en ny erfaring - en intake - som lagres i kendte skemaer, eller som skaber nye. Igennem træning (praksis) nås til modellens sidste fase. Her er det elevens dedikerede indsats, der fører til mestring og videre til at fremme kreativiteten, som igen gør det muligt at anvende erkendelsen i nye sammenhænge (se Fig. 29, p. 140). Modellen kan siges at beskrive erkendelsesvejen fra oplevelse over erfaring til erkendelse. Den kan bruges i interaktionsanalyser på mikroniveau, men også på makroniveau til at beskrive og vurdere tidsmæssigt længere forløb.

5.2.2. Læremiddeldidaktik – en del af kulturdidaktikken

Som nævnt ovenfor har begrebet autenticitet en særlig betydning i læremiddeldidaktikken; og læremiddeldidaktikken er på den anden side en del af kulturdidaktikken, da læremidler repræsenterer indhold og er med til at mediere elevens handlinger. Desuden er de også et værktøj for læreren til at gestalte undervisningen (J. J. Hansen, 2012b, p. 42 de seks undervisningsfunktioner indlejret i læremiddel). I læremidlet trækkes alle trådene sammen: Sprog-, kultur-, menneske-, læringssyn, samt mål, indhold, aktiviteter, metoder. Derfor står læremidlet centralt i forskningsspørgsmålet og skal betragtes særskilt under den retoriske praksis.

Som nævnt er processerne i udviklingen af interkulturel kompetence yderst komplekse; ikke desto mindre gør Fælles Mål 2009 og 2014 den til en fællesopgave for grundskolens fag, som analysen af styredokumenter har vist (pp. 124-136 i afhandlingen), og som fremmedsprogsundervisningen i høj grad skal bidrage til. Det gør det vigtigt at undersøge, hvordan praksis tilgodeser denne opgave. Men 'praksis' er i den grad omfattende, at det er vanskeligt at opnå systematisk og valid viden om den. I mit studiedesign søger jeg at triangulere forskellige typer af data og metoder for at sikre validiteten (p. 40; pp. 63-64 i afhandlingen). 'Læremidler' er en af de faktorer og indikatorer, som spiller ind i praksis. Både Dervin (2015), Risager (2014) m.fl. fremhæver, at læremidler har en afgørende betydning for at forme elever, og at de ikke er neutrale, men afspejler magtforhold i samfundet (magten til at forme elever i overensstemmelse med samfundets behov og forestillinger) (Dervin, Niemi, Longfor, & Hahl, 2015; Risager, 2014). Derfor er det ikke nok at observere

praksis, men det er nødvendigt at analysere læremidlet og lærernes design for at identificere de adækvate muligheder, som eleverne råder over i konkrete settings (se autonomi ovenfor).⁶¹

Mens jeg under state of the art (pp. 25-27 i afhandlingen) har gjort rede for læremidler-forskningsstudier inden for feltet tysk som fremmedsprog, er interessen her at lægge grundlag for analysen af læremidler som medierende ressourcer i den observerede praksis ved at præsentere begreberne, som gør læremidler til strukturerende rammesætning for undervisning: "(...) læremidler [har] altid fungeret som en strukturerende rammesætning af, hvordan undervisning og læring foregår i skolen – og hvordan undervisning og læring kan foregå." (Risager, 2014). Jeg vælger her at læne mig op ad Jørgen Hansens kategorisering af læremidler ud fra deres funktion i undervisningen i semantiske, didaktiske, funktionelle (J. J. Hansen, 2012a). Ud fra forskningsinteressen vil analysen koncentrere sig om semantiske og didaktiske midler. Først de semantiske midler, som ofte får prædikatet 'autentisk', for at udtrykke, at det er tekster, der ikke er produceret med en didaktisk intention. Hansen udpeger deres kendetegn:

- de er meningsbærende i sig selv
- *de anvendes i en læringssituation*
- *de er produceret med forskellige intentioner [...]*" (J. J. Hansen, 2012a, p. 19)
-

Didaktiske læremidler er produceret netop i undervisningsøjemed; de udfylder tre funktioner: en formidlings-, en lærings- og en metodisk funktion. Den første handler om det indhold, der anskueliggøres, den anden om rammesætningen af intenderede læringsprocesser, og den sidste om hjælp til lærerens planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen (2012a). Begge typer af læremidler findes i mediepakken og forbindes af den samme didaktiske intention.

De aspekter, jeg undersøger – interkulturel dannelse i den retoriske og kulturelle praksis - er afledt af den teoretiske praksis og adresserer ud over mål, indhold, aktiviteter også udtrykket eller formen, som indbefatter alle semiotiske tegnsprog, der udgør tekster. Til den analyse har jeg valgt Illum Hansens & Skovmands læremiddeltrekant, en model der tager udgangspunkt i Peirces treled-

⁶¹ Med inspiration især i Röttgers forskning vælger jeg under den retoriske praksis at analysere læremidlet i brug i den observerede praksis som led i besvarelsen af forskningsspørgsmålet (Röttger, 2004).

dede tegnbegreb (pp. 93-94 i afhandlingen) og transformerer den til en didaktisk model med kategorierne mål, udtryk, indhold, aktivitet, samt tilgængelighed, progression og differentiering (T. I. Hansen, 2012a, p. 143).



Fig. 30: Læremiddeltrekanten. Genoptrykt fra Hansen, T. I. & Skovmand, K. 2011, p. 60 ⁶²

Mål differentierer Illum Hansen i eksplicite, dvs. de synlige mål i materialet og i lærerens diskurs, og implicitte, dvs. dem, der udvikles i interaktionen mellem lærer-elev-materiale. *Udtrykket* refererer til tegn – indeksikalske, ikoniske og symbolske (se Halliday p. 90 i afhandlingen) *indhold* er det, som undervisningen handler om, og som udtrykket repræsenterer; *aktivitet* henviser til det fortolkningsarbejde, som elever og lærer (og materialets forfatter) udfører i arbejdet med indhold og udtryk. Disse tre kategorier dækker over læremidlets kommunikations-potentialer; de sidste tre er kategorier, som især er vigtige for lærerens vurdering af læremidlet. De angår "hvorvidt noget er til at gå til" (tilgængelighed) (T. I. Hansen, 2012, p. 144), hvilke veje til mål, som læremidlet anvender (progression), og om det handler om forskellige veje, som eleverne kan gå ad (2012, pp. 142-144). Disse sidste tre er i afhandlingens sammenhæng mindre relevante, da det er elevens praksis, som forskningsprojektet interesserer sig for; om læremidlet har et bud på progression eller differentiering, er ikke afgørende for eleven.

Fordelen ved en semiotisk tilgang til kommunikation og læring i didaktisk øjemed er, at dens felt er alle tegn, og ikke kun de sproglige. Derved harmonerer læremiddeltrekanten med praksisbegrebet hos Reckwitz, som afhandlingen abonnerer på, og med Scollon & Scollons (2004) medierede nexus analyse, den overordnede analysestrategi, som her er valgt.

⁶² Læremiddeltrekanten. Genoptrykt med forfatterens tilladelse fra "Fælles Mål og Midler – Læremidler og læreplaner i teori og praksis" af Hansen, T. I. & Skovmand K., 2011, p. 60

På de følgende linjer går jeg konkret ind på operationaliseringen af de ovennævnte kategorier, startende med mål, indhold, aktivitet og udtryk.

5.2.3. Operationaliseringer af de didaktiske kategorier mål, indhold, aktivitet og udtryk

Målene for undervisningen afledes dels fra styredokumenterne og dels fra lærerens erklærede mål og holdes over for interkulturelle didaktiske teorier. De sidste henviser til aspekter som stereotypi, skjulte ideologier og dagsordner, høj eller lav grad af differentiering, politisk korrekthed eller ukorrekthed m.m. (med henvisning til Sadker & Sadker i Dervin et al., 2015, p. 3).

Hvad angår *indholdsvalg*, tager jeg udgangspunkt i Paulo Freires (1972) generative temaer, da Freires ansats harmonerer med interkulturelle ansatser på flere niveauer. Disse ansatser anser viden som resultat af kritisk refleksion i dialogen mellem subjekter om et objekt (Freire, 1972, p. 58). Denne dialog er basis for en undervisning, der træner menneskers kritiske tænkning i interaktion med verden (1972, pp. 86-87) „To investigate the generative theme is to investigate men’s thinking about reality and men’s action upon reality“ (1972, p. 97). Jeg anser de karakteristika, som Freire beskriver generative temaer med, for velegnede til at vurdere indholdets potentiale for interkulturel dannelse i afhandlingens sammenhæng. Disse er: Objektet er situeret i en social, historisk og kulturel kontekst (1), som opleves forskelligt af forskellige mennesker eller af samme menneske i tid (2). Bevidstheden om situationen/objektet fører til handling, som igen rummer potentiale for sociale ændringer (3). Hvert tema genererer andre (4). „They [generative themes] contain the possibility of unfolding into again as many themes, which in their turn call for new tasks to be fulfilled.“ (1972, 92). Spørgsmål, der operationaliserer indholdsområdet, er:

- Hvilken viden fra hvilke domæner repræsenteres i teksterne?
- Hvem og hvad repræsenteres og hvem eller hvad ikke?
- Hvilke billeder af den Anden præsenterer teksterne? Hvordan? Repræsenteres mangfoldighed eller specifikke grupper?
- Bruges politisk korrekte eller ukorrekte begreber?
- Repræsenteres stereotyper? Hvilke? Hvad er motiverne bag?
- Hvordan bliver identiteter fremstillet? Hvilke roller tillægges dem?
- Hvilke værdier italesættes, og hvad bruges de til (som argumenter)?

Ved *aktivitet* forstås handlinger, som fører til fortolkning af indhold og udtryk og erkendelse (se ovenfor). For at operationalisere aktiviteter i interkulturel henseende, har jeg kontrasteret flere

typologier (eller udkast hertil). Det handler om Inge Schwerdtfegers (1993) "Wahrnehmung von Sprache und non-verbale Zeichen", som indeholder aktiviteter til perception og fortolkning af sammensatte tegnsprog i arbejdet med filmiske tekster (Schwerdtfeger, 1993), og "Sichtwechsel Neu" (1995), et læreværk af Saskia Bachmann, som generelt vurderes som et af de få interkulturelle læreværker på markedet (se hertil også Röttger, 2004). Her findes der aktivitetsforslag på fire områder: Wahrnehmungsschulung (perceptions skoling), begrebs- og meningsdannelse, kultursammenligninger og kommunikation i interkulturelle kontekster (Bachmann & al., 1995, pp. 34-44). En anden inspirationskilde er Bernd-Dietrich Müller (1994), der foreslår undersøgelse af begrebs betydning ud fra 8 perspektiver: et indre-ydre, et sociologisk, et distributions-, et historisk, et emotions-, et intrakulturelt, et interesse- og et symbol-perspektiv (Müller, 1994, p. 82). Bernd Teschs og Wolfgang Hallets arbejde med udvikling af kompetenceorienterede opgaver (Hallet & Königs, 2010; Tesch, 2010) og sidst men ikke mindst Daniela Casparis og Andrea Schinschkes udkast til evalueringsopgaver for interkulturel læring (Caspari & Schinschke, 2009), som klassificerer opgaverne med udgangspunkt i Byrams model i viden, færdigheder og holdninger til egen og målkulturen, er blevet inddraget.

En kort definatorisk afklaring: Mens jeg forstår øvelser som aktiviteter, der tilstræber automatisering af enkelte grammatikalske eller leksikalske fænomener, er opgaver aktiviteter, der sigter mod at udvikle enkelte delkompetencer. Procesorienterede opgaver (i tysk faglitteratur kaldt Lernaufgaben, Rahmenaufgaben m.m.) er derimod konstrueret omkring temaer og indhold, og består af flere opgaver, der anlægger forskellige vinkler på det tematiske indhold. Sproglige fænomener har i den forbindelse en sekundær betydning (de behandles, når det er nødvendigt). De enkelte opgaver sigter enten mod at udvikle isolerede eller integrerede kompetencer. Et vigtigt karakteristikum er, at procesorienterede opgaver kan løses forskelligt eller også have flere løsningsmuligheder.

I operationaliseringsøjemed har jeg som et første skridt inddelt aktiviteter i to kategorier:

- Øvelser eller enkeltstående opgaver og
- procesorienterede opgaver (kompetenceorienterede)

I det næste skridt har jeg opstillet disse kategorier i forhold til Byrams områder viden, færdigheder (hvortil jeg regner *savoir comprendre* og *faire*, *savoir interpréter*), holdninger og emotioner og sidst kritisk kulturel bevidsthed *savoir s'engager*. Under *savoir comprendre* og *faire* skelner jeg

mellem fire kategorier af opgaver. Disse aktiviteter hører under van Liers faser, p. 140 i afhandlingen, men også under Bachmanns og andres kategoriseringer (Bachmann, 1995):

- Perception
- Sproglig refleksion over begreber og strategier anvendt til begrebs afklaring og
- Indblik i andre verdener og kultursammenligninger
- Udvikling af kommunikativ kompetence i interkulturelle kontekster. Som et sidste skridt differentierer jeg igen ud fra, om aktiviteterne handler om det egne eller et fremmedkulturelt perspektiv.

Savoir être/attitudes bliver synlig i udførelsen af opgaver med anden fokus, derfor bliver der i skabelonen ikke beskrevet opgaver, der har holdninger som mål. Savoir s'engager eller kritisk kulturel bevidsthed anser jeg for i sig selv at være den mest komplekse kompetence. For at være i stand til at overskride vante perspektiver og handle ud fra nye, kræves der både viden, kunnen og holdninger.

Udtryk : Illum Hansen argumenterer for brugen af begrebet 'udtryk' i stedet for 'medier', som traditionelt bruges i fremmedsprogdidaktikken, ud fra begrebets semiotiske betydning (T. I. Hansen, 2012a). I denne afhandlings sammenhæng er det teoretiske grundlag for at forstå kommunikation og kommunikativ handling ligeledes socialesemiotikken, mens konteksten for interaktioner er undervisningsrum (se også p. 57 og p. 92 i afhandlingen). Som nævnt er fordelene ved denne teori, at sprog anses for at være del af et multimodalt ensemble, at hvert tegnsprog rummer potentiale for meningsdannelse, at mening skabes i samspil mellem dem og ikke mindst, at mennesket selv orkestrerer mening via udvælgelse og sammensætning (Elf, 2015, pp. 40-42). Forskningsinteressen her er, om man vil, at undersøge elevers orkestrering af mening i institutionelle kontekster. En vigtig faktor i den forbindelse er de medier, som de bruger, og som analyseres i den retoriske praksis. Til dette formål vælger jeg Illum Hansens & Skovmands model, som skaber sammenhæng mellem læring, ydre og indre repræsentation (T. I. Hansen & Skovmand, 2011b):

Denne model indeholder de begreber, som jeg ligeledes skal bruges i elevers interaktionsanalyser med henblik på at ekspliciterer begrebet "medierende ressourcer" i Scollon & Scollons (2004) overordnede model i denne afhandling.

5.3. Mediepakken Kebab Connection

Kulturmøder som primære eller sekundære erfaringer er betingelser for elevers muligheder for at udvikle interkulturel forståelse. I denne afhandlings sammenhæng handler det om sekundære erfaringer i mødet med medierende ressourcer. Disse ressourcer formodes at kunne udsige noget om det kultursyn og den kulturdidaktik, som materialet abonnerer på, og som eleverne til en vis grad vil møde.

I lige så høj grad skal analysen vise, om og i givet fald hvilket potentiale materialet har i forhold til udvikling af den interkulturelle dannelse. Analysen af dette undervisningsmateriale har dermed en dobbelt funktion. Begge antages at danne en forståelsesramme for den kulturelle praksis, som baserer sig på dette materiale i større eller mindre omfang. Til belysning af disse aspekter og ud fra forskningsspørgsmålet formuleres følgende underspørgsmål:

- Hvilke potentialer for kulturforståelse (interkulturel dannelse) rummer det primære materiale i mediepakken?
- Hvilke mål, indhold, aktiviteter og udtryk lægger mediepakken forfatter op til, at der skal arbejdes med?
- Hvilken kulturdidaktik refererer dette design til?

Mediepakken Kebab Connection af Peter Bruhn Jepsen, udkommet i 2007 på Malling Beck Forlag, består, som allerede nævnt, af både semantiske og didaktiske læremidler (p. 142 i afhandlingen). Spillefilmen (Saul, 2004), et semantisk læremiddel, udgør det centrale element i materialet. Elevbogen samt lærervejledningen (Jepsen, 2007a, 2007b) er de didaktiske læremidler, der er til rådighed. Disse tager udgangspunkt i filmen og repræsenterer det foreslåede didaktiske design (Selander & Kress, 2012, pp. 21-23).

Det følgende afsnit starter med en kort filmanalyse med fokus på narrativet og den audiovisuelle stil, da disse primært appellerer til tilskueraktivitet og danner den nødvendige baggrundsviden for læseren med henblik på de videre analyser. Den efterfølgende interkulturelle analyse tager stilling til indholds- og udtryksdimensionen i forhold til interkulturel dannelse, som forskningsunderspørgsmålet refererer til. Sidst samles der op, og de potentialer for interkulturel læring, som filmen måtte have, diskuteres.

5.3.1. Spillefilmen *Kebab Connection*, Deutschland (2005)

Arno Saul instruerede *Kebab Connection* i 2005 i et samarbejde med manuskriptforfatteren Fatih Akin. Akin havde på dette tidspunkt gjort sig adskillige erfaringer, både som instruktør, manuskriptforfatter, skuespiller og standupkomiker, med at forholde sig til 'livet imellem kulturer' fra forskellige vinkler og i forskellige genrer (fx som instruktør af det prisbelønnede drama fra 2004 "Gegen die Wand").

Kebab Connection er en 'culture-clash-komedie' med en interkulturel kærlighedshistorie som tema. Svarende til genren bruges der hverdagsdifferencer, stereotyper og klicheer om etniske særpræg til at udløse situations- og figurkomikken (Rösch, 2017, p. 88).

I det følgende gives der en kort introduktion til filmens plot, form og stil, til setting, både tid og location, til karakterer, samt en eksemplarisk multimodal interaktionsanalyse af en scene som baggrund for den interkulturelle analyse af filmen.

Narrativet: Filmen starter in medias res med en blodig kungfu kampscene fra en reklamefilm for en kebab-grillbar. I samme sekvens bliver protagonisten Ibrahim Secmec, kaldet Ibo (reklamefilmens unge instruktør), og hans kæreste Patrizia, kaldt Titzzi, introduceret. Reklamen er bestilt og betalt af ejeren af grillbaren King of Kebab og samtidig Ibos onkel, Ahmed, som absolut ikke bryder sig om reklamen. Helt imod hans forventning bliver reklamespottet dog en succes, som sikrer ham omsætning og Ibo presseomtale.

Spændinger opstår for alvor, da Ibos karrieredrømme kolliderer med hans kærlighedsforhold. Plottet følger os ind i både det unge pars indbyrdes konflikter, som kærestens ufrivillige graviditet udløser, men også ind i forskellige familiemønstre og vennekredse, der stiller forskellige krav og giver forskellige former for opbakning. Det er nemlig ikke alene Ibos umodenhed, men også og især Ibos fars, Mehmeds, ufleksible holdning til kærestens etniske oprindelse, og Titzzis mors betænkeligheder ved en far med tyrkisk baggrund, som truer med at ødelægge forholdet.

Graviditeten som den igangsættende hændelse sætter hovedpersonen i en nærmest umulig situation. På den ene side er forholdet til Titzzi årsagen til, at han bliver smidt ud af sit barndomshjem og gjort arveløs; på den anden side ønsker han at overbevise sin kæreste om, at han er rede til at påtage sig ansvaret for barnet. De to chancer, som Ibo får for at bevise det, sætter han over styr.

Vred og skuffet over ham konfronterer Titzi Mehmet med hans søns uduelighed og anklager ham for at bære en betydelig del af skylden. Fra det øjeblik beslutter hun sig til udelukkende at koncentrere om sine studier, men længslen og sorgen vokser.

Mødet med Titzi er afgørende for Mehmeds relation til hende. Synligt imponeret over hendes mod, stolthed og viljestyrke (som minder ham om piger fra hans hjemegn), kastes Mehmet ud i et svært dilemma, for hans fortolkning af hans far-rolle står i vejen for en forsoning med hans søn. Forsigtigt tilbyder han Titzi sin hjælp.

Imens søger Ibo fortvivlet efter en udvej. I denne situation kommer hans 'læremester', Bruce Lee, ham til undsætning: Lees ånd møder ham i en montage-sekvens. Mesterens svar på Ibos spørgsmål om valg tolker Ibo i retning af, at han skal kæmpe for sin kærlighed ved at forberede sig på fødslen og babypleje. Til begge dele får Ibo sine venners fulde opbakning. Intensiteten og absurditeten stiger (fx fødselsforberedelseskurset, som Ibo og hans ven Valid deltager i), indtil klimaks er nået, Ibos totale ydmygelse:

Højgravid og fuld af længsel tager Titzi imod Mehmeds indbydelse til King of Kebabs ejers fødselsdagsfest, hvor Ibo forventes at komme. Det kommer dog til at gå anderledes. Ibo drikker sig fuld i den græske taverna på den anden side af gaden og gør sig latterlig foran ekskæresten og sin familie. Herfra er der kun én vej at gå: Fuld af anger går Ibo den efterfølgende dag hen på teatret for at undskylde; han kommer rettidigt til at overvære Titzis eksamen og de første tegn på, at fødslen går i gang. Datterens fødsel fører omsider til løsningen af alle konflikter: Mehmet kører Titzi i taxa til sygehuset; her kommer det til forsoning både mellem Ibo og Titzi og Ibo og hans far. Lykken afrundes af bryllup, endnu en reklamefilm og filmproducentens tilbud til Ibo om fremtidigt samarbejde.

Form og stil: Filmen består af tretten sekvenser med forskellige antal scener i hver, og plottet følger en nærmest kronologisk struktur med eksposition, hvor de tematiske aspekter (kærlighedshistorien i en flerkulturel kontekst), de multikulturelle karakterer og settingen introduceres og udvikles. Komplikationerne op til klimaks og konfliktløsning afbrydes kun to gange, det første ved et flashback, den anden af en sekvensmontage (omtalt ovenfor). Flashbacket viser en ung Mehmet, som belærer sin søn Ibo, i en meget ung alder, om reglerne for omgangen med tyske piger:

Mehmet: du kannt mit eine deutsche MÄdchen ausgehen, ... du kannt mit eine deutsche MÄdchen einschlafen, ...du kannt sogar mit eine deutsche MÄdchen AUFwachen, ... aber ... du darfst SIE ...Niemals, ... Niemals, ... NIEmals ...

Ibo: schwängern (Saul, 2004, pp. 18:43-19:11)

Alt i alt er heller ikke formen svær at gennemskue; situationskomikken skabes et sted mellem plot og stil; der smøres tykt på ved hjælp af forskellige filmiske virkemidler for at understrege komikken eller skurriliteten. Fx mens ordene ovenfor tales, vises først faderen fra frøperspektiv i halvnært. Hans hoved og pegefinger fylder godt i billedet mod en mørkere baggrund. Skiftet til fugleperspektiv, også halvnært, skævvrider kroppens proportioner ligeledes: Et alvorligt barn med store øjne ser på faderen fra et overdrevet fugleperspektiv og fuldstændiggør sætningen "schwängern". Belysning, perspektiv, en diskret tiltning formidler en intimiderende atmosfære, som vendes til at udløse komikken, da kontrasten mellem det lille barns alvorlige ansigt og betydningen af ordene, som han velopdraget gentager, opfattes.

Der er også skift i klippertytmen, som giver ord og mimik mere intensitet eller udvalgte begivenheder et ekstra anstrøg af anspændthed; ligeledes skiftes der mellem billedeudsnit og perspektiver. I slutningen af afsnittet vil det ved hjælp af en multimodal interaktionsanalyse efter Norris (se også metodedel) mere detaljeret eksemplificeres, hvordan narrativ og stil virker sammen, da der deri ses et potentiale for interkulturel læring.

Tekstens miljø: Sted og tid: Vi befinder os i Hamburg, nærmere betegnet Schanzenviertel, en af Hamburgs gamle bydele (den mindste), kendt for sine alternative miljøer og kulturer samt etnisk blandede befolkningsgrupper. Det er en bydel, hvor små erhverv, startups, caféer, butikker og finde siècle arkitektur blander sig med socialt boligbyggeri fra 60'erne. Filmen fører os ind i kvartets gader, forbi små grønne anlæg, ind i en tyrkisk grillbar, en græsk restaurant, en veganer café, på et 'kulturneutralt' (mondænt) spisested, i et teater, i en biograf, i en baggård på en filmproducents kontor, i en skolegård, på et sygehus, i en forretnings baglokale; desuden i flere private hjem. Hver af disse steder indeholder informationer, som forstærker klicheerne eller problematiserer dem. Fx: I Ibos families lejlighed på første sal i en boligblok føres vi ind i familiens spisekøkken ved morgenbordet: Far og mor sidder over for deres søn Ibo og hans lillesøster. Faderen læser avis, moderen og børnene koncentrerer sig om maden, hver sunket hen i tanker. Det er helt stille,

indtil faderens stemme afbryder stilheden med et stolt opråb over en artikel, som omhandler hans søns succes.

Et ikke ukendt familiemønster; en kernefamilie ved morgenbordet kunne lede tankerne hen på adskillige kulturelle miljøer. Rekvisitterne er sparsomme: Beklædning, fysiognomi, ja selv moderens tørklæde bundet i nakken, antyder hver for sig kun meget svagt en bestemt kulturel oprindelse. Det samme gælder familiens stue: En sofa, et sofabord, et hvidt gardin med blonder, som dækker hele vinduespartiet, ja hele rummets scenografi er 'kulturneutralt', eller kunne, om man vil, være 'tysk'. Te glas, avisens skrift, og ikke mindst (udelukkende) farens sociolekt (Migrantendeutsch), er imidlertid sikre tegn på familiens tyrkiske afstamning.

Ibos families kulturneutrale hjem står i stærk kontrast til fx en italiensk kvindes lejlighed, hvor Ibo får lov til at øve sig i babypleje; dette interiør er farverigt og fuldt af genstande, møbler, billeder, nips. Ligeledes står det i kontrast til Ibos atelier i en baggård, et rum fuldt af værktøj, de mest forskellige materialer og artefakter; netop en kunstners atelier, som er med til at indikere Ibos forskellige identiteter.

Den anden faktor i settingen, tiden, er ikke ekspliciteret, men kan dog udledes ud fra forskellige aspekter som fx tøjstil, biler, gadebilleder eller ud fra begivenheder eller indikationer, som gives i filmen, fx protagonistens fars, Mehmet, indrejse til Tyskland, migrationen fra Albanien (én af Ibos venner stammer derfra), eller udbredelsen af vegetariske restauranter i Hamburg:

Mehmet rejste fra Tyrkiet, 30 år før plottet starter; det kunne være sket i starten af 60'erne og op til midten af 70'erne, tidspunktet, hvor den anden og sidste bølge af tyrkiske gæstearbejdere, efterfulgt af familiesammenføringer, finder sted (Luft, 2014).⁶³

Albanien var under det kommunistiske regime et lukket land; efter dets fald i starten af 90'erne sætter en første flygtningebølge ind, men relativt få når til Tyskland (IMIS, 2013).⁶⁴

Selvom vegetar-bevægelsen har lange rødder langt tilbage, spillede den proportionelt længe så godt som ingen rolle i det store land. Først i de sidste årtier stiger antallet af vegetarer i Tyskland, dvs. ca. i slutningen af 90'erne og i løbet af 00'erne (og Hamburg ender med at have det største

⁶³ I starten af 60'erne satte den øgede migration af arbejdskraft fra Tyrkiet i gang.

⁶⁴ I 90'erne er antallet af albanske flygtninge relativt lille i forhold til nabolandet Grækenland eller Italien.

antal vegetariske restauranter i landet). Disse indikationer taget i betragtning kan plottet finde sted fra midt i 90'erne til starten af 00'erne.

Hovedkaraktererne: Karaktererne spænder vidt fra troværdige til overdrevent karikerede. Ibo, en ung mand i starten af tyverne, er vokset op i en kernefamilie. Han bor sammen med sin hjemmegående mor, Hatice, den væsentligt yngre lillesøster Ayla og sin far Mehmet, som bosætter sig i Hamburg som taxachauffør. At en voksen søn eller datter efter skolen fortsat bor i forældrenes lejlighed i en årrække, er ikke usædvanligt i Tyskland, især ikke så længe barnet er under uddannelse (men ret sjældent i Danmark).

Ibo er en multikunstner, en kungfu filmnørd, en flink fyr, en skater, som kaldes 'Pussy' af kvartets 'hårde' drenge. Han svarer ikke til stereotypen af en ung tyrker med overdrevent maskuline træk; det er i det hele taget svært at kalde ham 'migrantisch', hans upåklagelige højtysk med hamburger accent taget i betragtning, men også hans udseende, den umoderne frisure, der anes under baseballcapen, som han tager omvendt på, hans skateboard, hans interesse for kunst, hans talent for at skabe kunst, hans omgangskreds, og ikke mindst hans distancerede måde at tale om migrantmajoriteten i Hamburg "Sie spinnen, die Türken".

Til familien hører også onkel Ahmet, som besidder en kebab-biks og er ordregiveren til Ibos første reklamefilm. Ahmet svarer til stereotypen af en åleglat migrant, forretningsdrivende, velklædt med en upåklagelig frisure holdt på plads af en del pomade, en trimmet moustache, indbildsk, men ikke dum, en rævepels, der forstår sig på at tjene penge og at hævde sig over sin græske konkurrent Kirianis. Rivaliseringen mellem den tyrkiske og den græske forretningsdrivende er tydelig, bliver dog ikke begrundet eller forklaret nærmere, men bliver overladt til tilskuerens viden og fantasi at tolke. Hans græske pendant, Kirianis, ligner ham på mange måder; han mangler kunder, og for at ændre på denne tilstand skyer han ingen midler, heller ikke det at ydmyge sig over for sønnen, Lefty, som han ellers havde brudt med for år tilbage, ved at bede ham om at intervenere og overtale Ibo til at lave en reklamefilm for hans græske restaurant.

Ibos omgangskreds er af blandet etnisk oprindelse; hans nærmeste venner er Lefty og Valid. Lefty er den ovenfor omtalte søn af Kirianis', som bedriver en vegetarisk restaurant, hvor Valid, en tysk-albaner, også arbejder. Lefty er en karakterstærk mand, der hellere opgiver nære relationer end går på kompromis med sine principper om bæredygtighed.

Dertil kommer en del perifere figurer, en kungfu mester, en filmproducent, en italiensk kvinde med sin babysøn, en punker, tre gangstere, en nabo.

Den anden hovedperson er Patrizia, kaldt Titz. Hun bor i et bofællesskab med Nadine, der ligesom hun er elev på en skuespilskole. Hun er sikker i sin optræden, selvstændig, viljestærk. Titzis mor er forretningsdrivende, fraskilt og bitter; man møder ikke Titzis far og hans yngre samleverske, men de kendes af omtale. Bortset fra Nadine er der ingen andre, som Titz betrør sig til.

Med denne viden om filmen in mente skal der nu zoomes ind på én enkelt scene, som analyseres multimodalt. En multimodalt medieret interaktionsanalyse (Norris, 2004) forbinder eksplicit indhold og udtryk i en samlende analyse. Med denne analyse ønsker jeg at undersøge interkulturelle potentialer, der udspringer af samspelet mellem forskellige tegnsystemer.

5.3.2. En eksemplarisk multimodal interaktionsanalyse af filmscenen: *Liebeskummer*

De medierede, sociale handlinger, sammen med diskurser, mennesker og disse menneskers livserfaringer, motiver og intentioner er de centrale analyseenheder i denne analysedel (kap. 3.3. Scollon & Scollon, 2004). Da interaktionen i dette tilfælde foreligger som film, er det nærliggende at uddybe og specificere analyseaspekterne med elementer fra Norris' multimodale interaktionsanalysebegreber: konkrete **handlingstyper**, **modal densitet** karakteriseret ved **intensitet eller kompleksitet**, samt **opmærksomheds-/bevidsthedsniveauer**. Den modale densitet, som en handling udføres med, afhænger af aktører, situation, sociale og kulturelle faktorer, hvilket fører os tilbage til de centrale analyseenheder i neksusanalysen (pp. 53-58 i afhandlingen). På dette sted skal der mindes om, at en interaktionsanalyse kun kan vise, hvad mennesker kommunikerer eller udtrykker, ikke hvad de reelt tænker og føler.

Filmsekvensen hedder i bogen "Liebeskummer" (Jepsen, 2007a, p. 37)

Jeg skal bemærke, at stillbillederne fra denne filmsekvens er trykt med filmproducentens tilladelse.

Den 1 min. 36 sek. lange sekvens foreligger som transskriberet tekst og illustrerer flere higher-level handlinger (dvs. handlinger tydeligt markeret af start og slut), som krydser hinanden (Norris, 2004, pp. 11-13). Hver af disse handlinger består af en længere eller kortere række lower-level handlinger, som kædes sammen (lower-level action: *the smallest interactional meaning unit*. Disse

er identificeret; jeg betragter det dog ikke for nødvendigt at udspecificere dem alle i analyseteksten.

Emnet af det valgte eksempel er 'kulturmødet' mellem forskellige mennesker, som adskiller sig med hensyn til alder, køn, oprindelse, erfaring og interesser. Hver handling, som de udfører, er medieret af flere modes (krops- og hovedbevægelser, mimik, verbalsprog, prosodi, proksemik, musik, layout), som transskriberes if. Norris multimodale transskriptionsmodel (ibid., kap. 3). I den konkrete analyse kan der ikke abstraheres fra, at det er et spillefilmklip, og at filmiske virkemidler er med til at 'mediere' fortolkningerne, men de står uden for selve handlingen. Som betragter vælger jeg at gøre mig lig med kameraet og bestræber mig på at se interaktionen gennem linsen; dvs. at jeg noterer perspektiv og kameravinkel i transskriptionen og tager med i købet, at disse også er med til at farve min analyse og fortolkning, som alle medierende midler gør.

5.3.3. Transskription som analyse

Den centrale higher-level interaktion er '*konfrontationen*', som den afspiller sig mellem Titzi og hendes kærestes far, Mehmet. Den starter med, at det ringer på døren, og slutter med, at døren lukkes. Filmsekvensen, som jeg har valgt at transskribere, består dog også af nogle kortere higher-level interaktioner, som dækkes med scene 1 '*bilkørsel*', scene 2 '*i en trappeopgang*', samt scene 4 og 5 '*invitation og afslag*', som enten går forud for den handling, der er i fokus, eller også krydser den; disse interaktioner kontrasterer den centrale higher-level interaktion.

Scene 1

Første indstilling: Handlingen i fokus: en bil kører i en tunnel. Dens hovedkarakteristik er *hastighed*. Den understreges ved *lydens intensitet*. Baggrundmusik veksler i lydstyrke i forhold til bilstøj, som først tager til i den tunnel, som den kører igennem, og igen overdøves af høj musik med hurtige rytmer, hvor tromme og bækken er i forgrunden.



Lyset er den anden mode, som understreger hastigheden. Bilen kører i mørke, kun venstre side af tunnelen er oplyst af kunstigt lys, for enden af tunnelen ses lys, som bilen nærmer sig inden for få sekunder.

En tredje effekt er kamerapositionen, som ikke bevæger sig med; derved opstår det indtryk, at bilen fjerner sig hastigt fra sit udgangspunkt.

Anden indstilling:

Kamera skifter til bilens indre, chaufførpladsen filmes skråt fra venstre og beskæres halvnært. Det giver mulighed for tydeligt at se Titzis ansigt og delvist hendes overkrop. Bilkørslen glider som handling i baggrunden, mens Titzis ansigt står i forgrunden for opmærksomhed.



Denne indstilling karakteriseres ved kompleksitet, dvs. sammenfletningen af mimik, blik, hovedbevægelser og kropsholdning. Titzis sidder med rank ryg og nærmest udstrakt venstre arm. Hendes venstre hånd tager hårdt om rattet, hendes knoer fremstår tydeligt, nærmest hvide. Hendes højre hånd hænger langs med kroppen og holder ved gearstangen, hvilket ikke kan ses, men anes, fordi armens bevægelser enkelte gange antyder skubben frem og tilbage. Hovedet holder hun drejet en anelse skråt og mod venstre, panden frem, kinden en smule sænket, blikket stift fremad. Denne krops- og hovedposition er uforandret i hele scenen, hvilket giver et udtryk af anspændthed. Det, der forandrer sig konstant, er mimikken, og især mundens bevægelser, som skifter fra, at munden virker anspændt, trukket lidt sammen, som om tænderne bides hårdt sammen; for derefter at spidses sammen og trækkes opad; så skubbes underkæben lidt frem, og munden åbner en smal spalte, for at lukke sig og åbne sig igen. Titzis mimik kan tolkes som tanker, der flyver; den udtrykker anspændthed og muligvis vrede eller beslutsomhed.

6. scene



Titzis træder indenfor i en ejendom, i en trappeopgang. Der ses metalpostkasser på den venstre væg, som hun passerer. Væggene er ellers beklædt med hvide fliser, dørene er alle ens, beige, og karmene grønne. Navneskiltene er forskellige og anbragt under en dørspion. Opgangen ligner de

fleste boligblokke, især sociale boligbyggerier i Tyskland (og Danmark). Hun bevæger sig hurtigt op ad trapperne, i en skarp vending slår hun med åben hånd på dørkarmen, som hun passerer, før hun stopper ved en dør. Da det sker, ændrer vinklen sig fra fugle- til normalperspektiv, og billedet beskæres til halvnært. Baggrundsmusikken spiller sine sidste akkorder, før hun beslutsomt og kraftfuldt trykker på ringeklokken, som lyder ekstra højt. Der går nogle få sekunder i stilhed, før døren knirkende åbner sig en sprække, og en mand kommer til syne.

7. scene

Billedskæringen bibeholdes, og alt er nu klar til en dialogscene. Kameravinklen skifter og har den talende person i fokus. Ud over de hidtil nævnte modi, kropsholdning og bevægelser kombineret med lyd, lys og layout, kommer nu for første gang også verbalsprog til.



33:38	M:	[AH
33:39	T:	(løfter øjnebrynene)
33:39	M:	die FREundin von [Ibo
33:40	T:	[die SCHWANGere FREundin von Ibo (bevæger hoved i takt med ordene)
33:40		(naboens dør bagved Titzzi går op med en knirken; T og M reagerer ikke på det)
33:41	M:	möchten SIE nicht herein? (han åbner døren langsomt mere op, træder en anelse tilbage)
33:41	T:	NEIN ich möchte nicht herein (taler hurtigt; hoved og skuldre bevæges svagt i takt med ordene, blikket stift rettet mod Mehmet, munden trækkes sammen, således at ordene får ekstra eftertryk)
33:44		und ich sage ihnen auch gleich,
33:46		WARUM ich nicht herein möchte
33:46		weil Sie mich überhaupt nicht Wollen
33:47		nicht in Ihrer WOHNung und nicht in ihrer Familie ...
33: 48	M:	[ich? (løfter øjnebrynene, spørgende, peger med sin venstre pegefinger på sig selv)
33:49	T:	IHRE verlogene GASTfreundschaft
33:50		können SIE sich echt (T sænker stemmen, den bliver nærmest hvislen)
33:50	M:	[ich] (meget lav)
33:50		[sonst wohin stecken (lav, næsten hvislende stemme; hoved nikker; øjnene fikserer M)
33:50	M:	(sænker langsomt venstre hånd, kæbemusklerne slapper af, kikker måbende på T; løfter hovedet en anelse op, ligesom for at se ekstra nøje på T)
33:51	T:	WIEso soll ich (løfter skuldrene) REINKommen (trækker skuldrene sammen)
33:52		ich bin IHnen überhaupt nicht GUT genug (skuldre trækkes op og ned, hovedet bevæger sig i takt med ordene, hele ansigtet, især munden arbejder, mens blikket forbliver fikseret på modparten)

4. scene – en ny higher level handling krydser hovedhandlingen

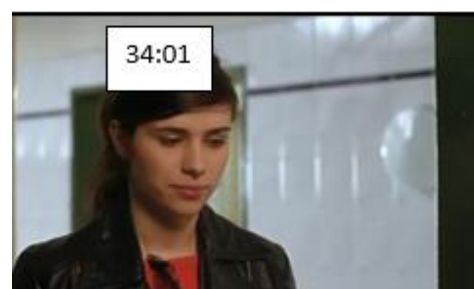
Scenen skifter, da en venligt smilende kvinde, Hatice, viser sig i døren, og slutter, da hun trækker sig tilbage igen.

- 33:53 (i dørens venstre sprække viser Ibos mor Hatice sig; et åbent, afslappet ansigt, smilende mund og øjne, hoved sænket en anelse skråt mod højre drejet, kigger rundt om dørkarmen; det sorte hår dækket af et tørklæde. M trækker sig lidt tilbage for at give hende plads; hans ansigt retter sig mod hende, begge hænder begravet i bukselommerne)
- 33:54 Hatice: HALlo (nikker kraftigt med hovedet som til velkomst)
- 33:54 PATriZIA! (M retter blikket mod T, holdning, ansigtsudtryk uforandret)
- 33:54 KOMM REIN! (vinker T ind to gange efter hinanden med højre hånd ind)
- 33:54 KOMM
- 33:55 (T smiler afslappet og venligt)
- 33:55 T: ALso - (løfter venstre arm hurtigt og sænker den med eftertryk)
- 33:56 ich - ein anderes mal (sænker og løfter hovedet lidt mod venstre skulder, i en bevægelse i takt)
- 33:57 H: (nikker og smiler, læberne presset sammen; M retter blikket mod T)
- 33:58 (trækker sig tilbage fra døren)
- 33:59 (T ser efter hende et øjeblik, roligt og smilende)



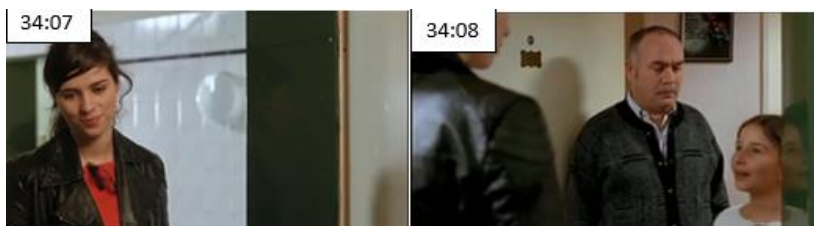
5. scene – hoved higher-level handlingen fortsætter

- 33:59 T: (smiler fortsat, munden en smule åben, hovedet sænket en smule fremover)
(smilet stivner en smule, munden lukker sig lidt, blikket er sænket, øjnene nærmest lukkede)
- 34:00 (munden lukker sig helt, sænket blik)
- 34:00 hm - (munden lukket, blikket sænket frem for sig)
- 34:00 wo war ich stehen - geblieben (skifter fra det ene ben til det andet)
- 34:02 M: bin Ihnen nicht gut genug
- 34:03 T: [ja, GENau] (blikket fortsat sænket, bevæger hovedet og skuldrene med et ryk; ordene udtales med lav stemme)
- 34:03 T: ich bin Ihnen nicht gut genug - (ordene kommer langsomt; stemmen lav)
- 34:04 (løfter blikket og ser M direkte i øjnene; smilet forsvinder; ansigtet stivner)
- 34:05 aber wissen Sie waS ... (taler hurtigt, nærmest hastigt)



34:05 es ist mir EGAL (med venstre hånd markerer hun ordene som i takt)
 34:06 bin eigentlich nur gekommen - (øjnene lukker og åbner sig hurtigt, skuldrene
 trækkes sammen; venstre hånd slår skarpt ned)
 34:06 um ihnen zu sagen (trækker hørbart vejret)

6. Scene: En ny, men kort higher level handling krydser hovedhandlingen. Den starter med at Ayla, Ibos søster, viser i døren og slutter med Aylas afgang



34:07 A: [WIE geht es MEIner grossen schwester (Ayla kommer frem i døren, ser op til T, smilende. T vender sig mod hende; sænker hovedet og blikket, ser på Ayla og gengælder smilet)
 34:09 T: hey, (bukker sig en smule frem mod A) süße (stemmen mild, lav)
 34:10 A: KOMM doch (A holder øjenkontakten med T, nikker kraftigt)
 (M's blik skifter mellem at fiksere T og til at se ned på sin datter; hans mimik og kropsholdning er stort set uforandret, hænderne fortsat i lommerne)
 34:11 T: Du - nicht Jetzt- ja (T nikker kort)
 34:13 A: SCHAddeee (A trækker på ordet, glipper med øjnene hoved på skrå; og trækker sig tilbage fra døren. M følger hende kort med øjnene, fars og datters øjne mødes et kort øjeblik)

7. scene tilbage til hoved-higher-level-handlingen



34:14 (T blikket sænket
 en smule, ansigtet stivnet)
 34:15 T: hm ... (ånder hørbart ud)
 34:15 M: [um ihnen zu Sagen (M løfter hagen, blikket rettet mod T, øjnene smalle,
 trækker øjenbrynene sammen, klar, høj stemme)
 34:17 T ja ...
 34:17 M [lukker øjnene langsomt og åbner dem igen, ansigtet uforandret, kun munden

trækkes sammen til en alvorlig mine

34:18 T: UM ihnen zu SAgen (T trækker lidt på ordene, nikker med hovedet)

34:19 *Ich pfeife auf sie und ihren missratenen Sohn! (T taler ikke lige så højt som før, trykket på ordene er noget svækket; blikket sænkes et øjeblik, og løftes langsomt op)*

34:20 *sie haben mich - beide - ÜBerhaupt nicht verdient (stemmen laver end før, taler fortsat hurtigt, stemmen bliver svagere, lyder som om den er udmattet eller bare træt)*

34:21 *(T løfter øjenbrynene og ser på M)*

34:22 WIEdersehen (vender sig om og gå uden at se sig om)

34:23 M: AAber (øjnene en anelse udvidet; kropsholdningen stivnet)

34:23 Eh

34:24 T: tag (hilsenen rettet mod naboen hvis dør T passerer)

34:24 N: (naboen nikker som svar)

34:25-34:27 M: (M ser efter T med sammentrukne øjenbryn, sænker blikket)

34:27 (M vinker til naboen; smiler lige som lidt genert)

34:28 M: selam (stemmen er lav, eftertænksom)

34:29 M: (trækker sig langsomt tilbage fra døren, vender sig mod lejlighed, lukker døren



Sceneveksel: en gammel, hvid VW Polo kører fra højre ind i billedet, forbi to træbænke, tre unge siddende og snakkende på den ene, en cykel lænet op ad den anden, nogle få buske, og en afspærring som til for-tovs-arbejde.

Diskussion og fortolkning:

I det følgende afsnit vil diskussionen af de udførte handlinger struktureres ud fra de neksusanalytiske begreber 'diskurser og diskurscykler, 'interaktionsorden' og 'aktørernes historiske bodies eller habitus'. De medierende ressourcer inddrages under alle tre punkter.

Diskurser og diskurscykler

I sekvensen krydser flere diskurscykler hinanden, de går på tværs og flyder sammen; men den underliggende og centrale diskurs er en etnicitets- eller nationaltilhørighedsdiskurs. Denne diskurs konkretiseres i dette filmklip ved tre diskurscykler, som jeg vælger at kalde: 'at kommunikere følelser', 'at praktisere kulturnormer' og 'at etablere og opretholde relationer'. Disse skal i det følgende analyseres nærmere.

'At kommunikere følelser': Det er ikke ved ord alene, at Titzu udtrykker sin skuffelse over kærestens manglende ansvarsfølelse, og ikke mindst, måske endda mere, over Mehmet's afvisning af hende: "33:52 Ich bin Ihnen überhaupt nicht gut genug (ud over prosodi: ordtryk og intonation, lydstyrke, hastighed; ansigtsmimik og kropsbevægelser: skuldrene trækkes op og ned, hovedet bevæger sig i takt med ordene, hele ansigtet, især munden arbejder, mens blikket forbliver stift fikseret på modparten)

Ordnes betydning kommer til udfoldelse i samspillet mellem ord- og sætningsaccent, intonation, tempo, lydintensiteten, sammen med hendes kropssprog og blik, der forøger intensiteten. Jeg tolker det som vrede over at blive uretfærdigt behandlet og over sin magtesløshed, og den har en endnu dybere betydning i den kontekst, som scenen udspiller sig i. En ung kvinde tager sig retten til at tilrettevise en voksen mand, som ikke alene er ældre end hende, men som også er forælder og dermed står hierarkisk over hende. Derved forsynder hun sig mod skikker og normer i flere kulturer, ikke mindst den tyske. Den unge kvinde bruger stærke verbale udtryk i dette tilfælde, og disse står i stærk kontrast til det lave toneleje og mimikken og ikke mindst til den høflige tiltaleform, nemlig 3. person pluralis (Sie, Ihnen, Ihrer...). Derudover betegner Titzu farens gæstfrihed (en auto-stereotype, som mennesker af tyrkisk afstamning skulle have⁶⁵) som løgnagtig ved at bruge et kraftudtryk:

33:50 *können Sie sich echt (T sænker stemmen, bliver nærmest)*
33:50 M: *[ich (meget lav)]*
33:50 *sonst wohin stecken (lavt, næsten viskende; hovedet nikker for at give ordene eftertryk; øjnene fikserer M)*

Hun sænker stemmen og nærmest hvisker skældsordene ud, ord som andre ikke ville tøve med at råbe ud i hovedet på en gæstearbejder eller 'udlænding'. Jeg tolker det som udtryk for, at hun føler utilpashed ved brugen af dem, muligvis fordi hun er bevidst om, at hendes adfærd ikke er acceptabel if. hendes egne normer og værdier. Titzu's vrede kan skyldes følelsen af at være forurettet og magtesløs; men hendes kropsholdning, gestik, stemmen, blikket og de ord, hun bruger, kan også fortolkes som trods: hun vil ikke lade sig slå omkuld.

34:19 *Ich pfeife auf sie und ihren missratenen Sohn! (T taler ikke lige så højt som før,*

⁶⁵ Fx er tyrkisk gæstfrihed en egenskab, der proklameres på nettet: En søgning på 'türkische Gastfreundschaft' har på 0,36 sekunder givet ca. 177.000 resultater (senest søgt den 05.2.2018)

- trykket på ordene er noget svækket; blikket sænkes et øjeblik, og løftes langsomt op)
- 34:20 *sie haben mich - beide - ÜBerhaupt nicht verdient (stemmen laver end før, tæller fortsat hurtigt, stemmen bliver svagere, lyder som om den er udmattet eller bare træt)*
- 34:21 *(T løfter øjenbrynene og ser på M)*

'At praktisere kulturnormer' er en diskurs, som alle aktører fører: Titzi fx overholder generelle, tyske høflighedsregler ved at tiltale Ibos fader og moder med 'De'; dermed viser hun dem den respekt man if. generelle høflighedsregler skylder en ældre person. Både Mehmet, Hatice og Ayla inviterer Titzi ind, hvilket også er en høflighedsregel, som gælder generelt for alle, tysker som tyrker. De gør det forskelligt; Mehmet ved at bruge en negativ spørgesætning, et neutralt, men distanceret udtryk "Wollen Sie nicht herein?" kombineret med en monoton intonation og en afdæmpet, næsten ubevægelig kropsholdning. Denne invitation kunne tolkes som en sur pligt, som aktøren håber ikke tages imod. Han tiltaler desuden Titzi med De, hvilket markerer, at de ikke står hinanden nær. Hatice derimod inviterer Titzi ind med en familiær imperativ i du-form "KOMM REIN! Komm!" og ved at øge ordenes intensitet ved arm- og hovedbevægelse og mimik, der får udtrykket til at virke hjerteligt. I Aylas invitation klinger endda slægtskab: "meine große Schwester".

"At etablere og opretholde relationer" illustreres her især igennem tiltale, kropssprog, proksemik og prosodi; hvilket også tematiseres i diskurserne ovenfor. Brugen af Du- og De-former hører til her, som også brugen af navne. Faderen hilser fx på Titzi ved en overrasket konstatering og identificerer hende igennem sin søn: "Ach! Die Freundin von Ibo". Dermed definerer han deres fjerne og uforpligtende relation til hinanden. Moderen udtrykker hjertelighed og venlighed ved at træde hende smilende imøde, med rank ryg og åben kropsholdning. Hun tiltaler hende med 'du', hvilket markerer familiaritet; hun bruger dog ikke hendes kaldenavn, men hendes rigtige fornavn, Patrizia, og dermed markerer hun, at deres relation er forskellig fra relationen mellem nære venner.

Til denne diskurscirkel hører også, hvordan noget afvises. Titzi afviser faderens invitation om at komme ind med en strøm af anklager, hvor krop og sprogbrug forstærker hinanden, og et enkelt kraftudtryk. Hun afviser ligeledes Ibos mors og Aylas invitation; men hendes afvisning står i stærk kontrast til den første afvisning. Hendes krop og mimik udtrykker en undskyldende holdning; hendes ord stiller et positivt svar i udsigt; alle modi formidler sympati og beklagelse.

Interaktionsorden og aktørerne

Titzi kommer for at føre en alvorlig samtale med Mehmet, eller rettere sagt for at konfrontere ham med sine anklager. Emnet har hun bestemt, og hun har sat sig for at beholde styringen over samtalen. Dertil hører, at hun afviser hans invitation om at komme indenfor: 33:41 *"NEIN! Ich möchte nicht herein!"* Havde hun accepteret invitationen, ville hun forlade det neutrale terræn (trappeopgangen) og træde ind på hans (lejligheden). Derinde ville hun skulle acceptere hans 'spileregler' og 'gæstfrihedens' regler, der også foreskriver hende en bestemt rolle. På det neutrale terræn benytter hun sig af retten til at tale - også i forhold til tyske generelle normer - upassende. Alt det gør hende til en ung og selvstændig kvinde, hvilket vel skyldes hendes dobbeltsocialisering (Laursen, 2013, pp. 261-266). Ikke mindst har hun i sin tid som skuespillerelev muligvis spillet mange flere roller, end hun ville have haft mulighed for at erfare i sit private liv. Hun virker vant til at sige sin mening i offentligheden, også når hun er oprevet (andre indikationer er fx den måde, hun svarer eksaminatorerne – autoritetspersoner, på til sin eksamen på skuespilskolens). Hun er dog muligvis novice i den specielle kontekst, som hun befinder sig i her, dvs. over for en ældre person, som er i en meget tæt relation til én, som hun elsker, og som hun selv ønsker at være tilknyttet til.

Mehmet på den anden side bliver i første omgang forbavset over anklagerne imod ham (33:48 [ich?]); helt bestemt også over tonen. Men forbavselsen viger et øjeblik senere for en form for voksen-ro (overlegenhed), som kommer til udtryk, ikke mindst når Titzi mister tråden på grund af afbrydelserne. Han ville have haft flere optioner; han kunne fx have bedt Titzi om en anden tone, det ville han have været i sin gode ret til i forhold til normer og skikke i begge kulturer. Han kunne helt have nægtet at lytte til hende og lukke døren. Han vælger derimod at være lyttende, afventende, på trods af, at det hele foregår uden for det private, med en nysgerrig nabo lyttende bag sin dør. I de situationer, hvor Titzi mister tråden pga. af afbrydelserne, lader han til at føle sig overlegen i forhold til hende: 34:01 "T: *Wo war ich stehen geblieben?"* kommer han hende prompte til udsætning " 34:02 M: *Ich bin Ihnen nicht gut genug!*"; den anden gang endda uden at afvente hendes spørgsmål: "34:18 *„Um Ihnen zu sagen“*."

Mehmet fremstilles op til dette tidspunkt som en stereotyp af en patriarkalsk familiefar, som ikke tolererer upassende adfærd (fx giver han sin voksne søn en lussing, da denne svarer ham igen og

smider ham ud af hjemmet, da sønnen havde handlet forkert i forhold til faderens normer). På denne baggrund kan man godt gå ud fra, at han ikke er vant til at blive talt imod af unge mennesker. På den ene side kunne det godt være, at han ikke har noget alternativ; han kan ikke stoppe hende eller berolige hende, og hans kulturelle normer forbyder ham muligvis at lukke døren. Det kunne også tænkes, at Mehmet ikke føler sig stærk nok over for et medlem af majoritetskulturen. Eller også er årsagen, at Titzis reaktion vækker en form for beundring, eller i det mindste interesse. Det, der taler for den sidste tolkning, er, at i scenen, der følger denne sekvens, udtaler han eftertænksomt: "34:15 *Sie hat Stolz (nikker let) wie ein Mädchen aus Tra(?)*" (selvom jeg ikke helt kan forstå stedets navn, må jeg antage, at det er hans hjemstavn).

Opsamling: Analysen af den korte filmscene har for så vidt ud fra en interkulturel synsvinkel af-dækket interessante tematikker, figurer, miljøer og ikke mindst diskurser, hvor der subtilt spilles med stereotypi. Den multimodale analyse afslører desuden, at en nærmere analyse af samspillet mellem ord og andre semiotiske tegnsprog samt bevidsthed om filmiske virkemidler kan åbne op for en nuancering og (bedre) forståelse af de kulturelle implikationer, som filmen tematiserer; en force, som lærere generelt angiver som konkret argument for at bruge originale spillefilm i deres konkrete praksis (se spørgeskemaundersøgelse). Men heri ligger der også en risiko for misforståelser.

Med den konkrete baggrundsviden om plot, miljø, karakterer in mente skal filmens potentialer for interkulturel læring analyseres i det følgende afsnit og diskuteres i forhold til de tre idealtyper af kulturdidaktik udarbejdet i den teoretiske praksis, før de andre elementer i mediepakken, dvs. elevbogen og undervisningsvejledningen, skal analyseres.

5.3.4. Interkulturel analyse af filmens indhold

Jeg starter med et afsnit om filmens indholdsside, dvs. tematikker. Derved skabes der baggrund for en diskussion af de kulturbegreber, som det didaktiske filmarbejde kunne abonnere på. Spørgsmålet, som denne analysedel søger at besvare, er som bekendt:

- Hvilke potentialer for interkulturel læring rummer det primære materiale i mediepakken for det didaktiske arbejde med interkulturel dannelse?

Dette spørgsmål søges besvaret ved at undersøge den indholdsmæssige side ud fra generative temaer (p. 144 i afhandlingen).

Kulturtematikker: De kontekster, som filmens protagonister bevæger sig i, er det liv, der leves imellem en minoritets- og majoritetskultur. Ved at lade mange forskellige stemmer komme til orde, nogle fra majoriteten, andre fra minoriteten, men også Ibos, Titzis eller Leftys – som indtager en formidlende position, vises der flere muligheder for, hvor og hvordan dette liv kan udspille sig. Det at angive en tredje mulig kulturform er et grundlæggende tegn på positiv interkulturel holdning (p. 104, pp. 106-107, p. 111 i denne afhandling).

Filmens plot følger kærlighedshistorien, som kompliceres af flere eksistentielt grundlæggende erfaringer og temaer, som ud fra en interkulturel synsvinkel er af interesse. Ved det generative-tema-begreb som analyseredskab kan der identificeres en stor vifte af tematikker; den mest fremtrædende kunne kort kaldes 'møder mellem mennesker med forskellige erfaringer og syn på normer og værdisystemer,' konkretiseret i temaerne familie og familiemønstre, nærmere defineret som forældre-børn-relationer eller også som parforhold. Derudover er der også eksistentielle valg, herunder 'frihed og ansvar' og 'liv og død', fremtidsdrømme, identitet, rivalitet, stedsdiskurser, boligforhold m.fl. Alle disse temaer appellerer til både den kognitive, konative og den affektive dimension, og derved kan det siges, at de alle har et stort potentiale for interkulturel læring.

I det følgende skal nogle få eksempler på tematikker beskrives nærmere, før indhold diskuteres i forhold til de tre typer af kulturdidaktikker, som er præsenteret i den teoretisk praksis.

Forældre-børn relationer: I filmen gives der et relativt mangesidet billede af familieliv i Tyskland, især i et tysk indvandrerpæget miljø. Mens Ibos familie udviser en patriarkalsk, hierarkisk struktur, har Titzis sandsynligvis en egalitær relation til sine forældre,⁶⁶ hvilket kan tolkes ud fra moderen og hendes samtale om mænd generelt, og især om faderens eskapader.

Ibos og Mehrets forhold lader til at være harmonisk, i hvert fald på overfladen, indtil det tidspunkt, hvor kærestens svangerskab åbenbarer revnerne. På overfladen kan det ses, at den voksne søn vælger at bo hjemme; familien samles under måltider, hvor det er faderen, der angiver samtaleemner og fordeler talleretten (fx lukker han munden på lillesøsteren med et enkelt strengt blik,

⁶⁶ I løbet af de sidste årtier har familiemønstre og -strukturer i Bundesrepublikken ændret sig væsentligt, fra en Befehlst- zum Verhandlungshaushalt" (Becks terminus) fra et forhold dikteret af afhængighed og lydighed, til et egalitært forhold, både hvad angår relationen mellem partnere men også forældre-børn relationen. Familieformerne er blevet åbne og fleksible: "Wie Familie gelebt und was darunter verstanden wird, wird [...] variantenreicher. "Die merkliche Zunahme von Trennungen und Scheidungen pluralisiert die Verlaufsmuster zusätzlich" (Schneider, 2012) .

da hun stiller et konkretiserende spørgsmål). Ibo på den anden side lader til at tage sig friheden til at leve som han vil, uden at problematisere forskellene mellem hans fars og hans egne normer. For en tid fører han et tilsyneladende bekvemt og konfliktfrit liv. Forholdet far-søn kan siges at være godt, men skrøbeligt, da stof til konflikter ulmer i de to generationers ikke forenelige værdier. Faren tænker traditionelt i etniske skel, faste normer og regler for alting, fx også for, hvordan man viser respekt m.m., mens sønnen ikke anerkender etniske skel og forholder sig kritisk og afslørende over for den manglende logik i fx faderens adfærd:

I: Baba ... das ergibt doch keinen Sinn

M: SO SPRICHST DU NICHT MIT DEINEM VATER DER NICHT MEHR DEIN VATER IST (lidt tøven, øjnene flakker et lille øjeblik, så fanger han sig stemmen bliver energisk og lidt truende, vender sig om for at gå)

I: (ser efter sin far) die SPINNEN ... die Türken (ser efter sin far; ryster på hoved; ordene presses ud) (min. 38:16-38:33 i Saul, 2004)

Også et andet fader-søn forhold i indvandremiljøet tematiseres, selvom det er mere perifært. Det handler om forholdet mellem Kirianis og sønnen Lefty, ejeren af en vegetarisk café-restaurant. Uenigheden mellem dem har længe før plottets start ført til brud. Årsagen var i dette tilfælde Leftys *principfasthed*, hans miljøoverbevisninger, som han var klar til at ofre forholdet til faderen for. Som vegetar afskyer han farens celebrering af kød i hans traditionelle græske restaurant og nægter at være en del af den. På trods af, at han kender til faderens økonomiske problemer (mangel på omsætning), nægter han at hjælpe ham og smider ham på porten.

Et andet eksempel er parforhold: Titz og Ibo elsker hinanden, kender til og deler hinandens oplevelser, bekymringer og drømme, men de deler ikke bolig. Det er et kæresteforhold uden forpligtelser, hvilket graviditeten og det ansvar, der følger med den, ændrer på. Selvom de to protagonister er jævnaldrende, er de forskellige i måden at takle både deres familie og udfordringer på. Mens Titz tør stå ved egne meninger og beslutninger, forsøger Ibo for så vidt muligt at undgå alle slags konflikter, hvilket ikke er muligt i det lange løb. At zoome ind på dette forhold åbner op for at tematisere eksempelvis *kærlighed, med eller uden forpligtelser*.

Forholdet mellem Hatice og Mehmet lader til at være godt, eller som det forventes i en patriarkalsk ledet kernefamilie. Magten, som følger med rollen, skifter dog i private omgivelser, hvor de traditionelle roller, som de udfører i offentligheden, ændrer sig betydeligt. Der er flere handlinger,

heriblandt Mehmet's måde at behandle den voksne søn på og ikke mindst behandlingen af sønnens tyske kæreste, som skaber konflikter og afslører uenighed mellem ægtefolkene, men også styrkeforhold. I private samtaler gør Hatice både sin mening og indflydelse gældende (filmen min.). Dette forhold genererer fx temaer som *kvinderoller i mellemøstlige familiemønstre*, som er genstand for stereotype meninger i vide vestlige kredse.

Forholdet mellem Titzis forældre er dårligt; efter faderens eskapader taler de to ikke med hinanden men hører nyt om den andens liv og dispositioner igennem datteren. Det er et velkendt mønster i vestlige familier, hvor skilsmisseraten er relativt høj. Dette forhold kan åbne op for et tema om *værdier og normer i familieliv*.

Forholdet mellem faderen og sønnens kæreste: I mødet mellem Mehmet og en stærkt oprevet Titzzi oplever Mehmet et menneske, og ikke en anonym 'tysk pige' eller "die Freundin von Ibo". Fra etniske differencer, som hans holdning er påvirket af, fører dette møde til et mere differentieret blik på mennesket Titzzi og endda til konstatering af ligheder med kvinder fra hjemegnen. Dette møde forandrer hans indstilling afgørende til at se hendes personlighed og identitet frem for hendes etniske oprindelse, et bærende generativt tema.

Graviditet uden for ægteskab er ligeledes et generativt tema, som fremtvinger eksistentielle valg og implicerer forskellige handlinger. Der kan tematiseres moralske normer såsom 'liv og død', dvs. abort eller at gennemføre graviditeten. At tage ansvar og blive hos den vordende mor eller forfølge sine livsdrømme og forblive fri, er et andet dilemma, som også opfylder Freires kriterier til fulde.

Et udpræget generativt tema, som filmen gør levende, er *indvandremiljøer*, hvor sameksistensen mellem mennesker med forskellig baggrund, socialt, professionelt og etnisk, er i fokus. Et tilsyneladende uproblematisk eksempel er kæresteparrets liv, men også konkurrenceforholdet mellem onkel Ahmet og hans græske konkurrent, som genererer temaer om stereotypers og rivaliteters dybere kulturelle, historiske og politiske rødder, eller tradition og fornyelse i forholdet mellem Kirianis og hans søn Lefty. Forholdet mellem de to kan også generere temaer, som udspringer af debatten om bæredygtighed.

I denne oplistning burde *religion* også findes, da etniske diskurser sjældent er fri for religiøse undertoner (især i den offentlige debat). Det må dog konstateres, at i denne interkulturelle kærlighedshistorie repræsenteres religion udelukkende af en biperson, Secmec's nabo. Naboen bærer en fez og vide, posede bukser, der symboliserer en religiøs orientering, og så påkalder han en eneste gang "Allah", da Mehmet forklarer ham grunden til sin vrede på sin søn. I denne samtale med naboen kalder Mehmet Titzis 'eine Ungläubige'. Andre tegn på religiøse tilhørsforhold findes der ikke: Hverken hos Ibo eller Titzis, hos Secmecs og Ahmed, hos vennerne Lefty, Valid eller Nadine, eller i parrets mere perifere omgivelser findes eller bruges der symboler, artefakter eller verbale udtryk, som kan relateres til nogen former for religion.

Stereotypiseringer: Til stereotype kulturstandarder svarer Mehmeds udseende, sprogvariant, beskæftigelse som chauffør og adfærd i forhold til sine børn, sin kone og nabo m.fl. Mehmeds syn på tyske kvinder er en kendt stereotyp; ligeledes afslører Titzis mors reaktion på graviditeten stereotype forestillinger om tyrkiske mænd og deres varetagelse af faderrollen. Karaktererne Ahmed, Kirianis, Stella og de tre gangstere, der kræver beskyttelsespenge i kvarteret, er på samme måde både i deres fremtræden, udseende og handlingsmåder stereotype karikaturer.

Derimod kan protagonisterne og deres venner ikke umiddelbart placeres i en etnisk stereotypidiskurs. Derimod spilles der på en stereotypi om unge mænds modenhed sammenlignet med unge kvinders, fx da Ibo bringer alder på banen som argument imod et forældreskab, som ikke kan placeres i en etnisk diskurs:

Ibo:	also - um ehrlich zu sein - fühle ich mich ein bisschen jung für ein kind ... ich bin ja selber noch
Titzis:	[Ich bin selber AUch noch ein Klnd Ibo
Ibo:	Du bist eine FRAU mann ... ihr FRAUen seid uns MÄnnern JAHahre voraus

5.3.5 Opsamling på filmens indholds potentiale for interkulturel læring

Alt i alt viser fremstillingen ovenfor, at filmen tilbyder temaer, som er situeret både i sociale og kulturelle kontekster; temaer som opleves forskelligt af forskellige mennesker i samtiden, men også af de samme mennesker i løbet af en relativt kort tidshorizont. Det er temaer, hvor omstændighederne tvinger de involverede til at handle, og i farvandet på handlingerne genereres der nye temaer. Disse kan appellere til at arbejde både ud fra et videns-, færdigheds- og holdningsniveau,

som er elementerne i adskillige interkulturalitetsmodeller, ikke mindst i Byram's. (1997). Dermed kan de ovennævnte temaer indgå i alle tre idealtyper af kulturdidaktikker.

Ud fra en pragmatisk-kommunikativ Landeskunde hører mange af temaerne til "themenbezogene Verhaltensbeschreibungen", hvor fokus kunne rettes på viden om normer og skikke, på relationer (i familien, vennekreds), m.m. og "universelle Daseinserscheinungen" (fx kærlighed, drømme) (p. 102 i afhandlingen).

I en interkulturel Landeskunde-orienteret undervisning kunne der arbejdes med aktiviteter til sensibilisering for kulturelle forskelle, fx i relationer eller i personlige valg og deres baggrund, med aktiviteter til skift mellem forskellige personers perspektiver, til egen og den Andens kulturelle bevidsthed og forståelse.

Arbejdes der ud fra komplekse kulturdidaktikker, kunne der ud over allerede nævnte aktiviteter problematisere enkelte symboler og symbolske repræsentationer, deres de- og konnotationer; eller der kunne ses på forskellige diskurser, på hvordan personer positionerer sig, og på de diskurser, de trækker på; på hvilke magtforhold, der etableres eller forstyrres ved disse diskurser (fx far-roller; holdning til kvinder), på intersektionalitetsanalyser.

Fra udelukkende at have blikket rettet mod spillefilmen, vil jeg på de følgende sider analysere det didaktiske design for filmen, som mediepakken Kebab Connection foreslår, for sidst i afsnittet at diskutere mediepakkens potentialer for interkulturel dannelse.

5.3.6. Analyse af de didaktiske læremidler i mediepakken En orientering

Første trin i analysen er en kort beskrivelse, som giver en første orientering om intentionerne bag materialet, som forfatteren formulerer dem. Som det næste skridt skal resultaterne af den interkulturelle analyse af materialets kultursyn og didaktik formidles. Analyseens resultater skal til sidst diskuteres i forhold til forskningsspørgsmålene.

Mediepakken tilbyder spillefilmen Kebab Connection med tyske undertekster, en elevbog med uddrag af videoscriptet (og andre tekstgenrer), en lærervejledning med didaktiske overvejelser og supplerende opgaver og testmateriale. Pakken er udvidet med en CD med korte lyttetekster, samt forlagets website, som tilbyder links til forskellige formål henvendt til læreren.

I den spørgeskemaundersøgelse, som jeg gennemførte blandt tysklærere om deres anvendelse af film generelt og mediepakker i særdeleshed, giver flertallet af respondenterne udtryk for, at filmen og elevbogen er de mest brugte elementer i mediepakken; ligeledes er det også de midler, som hovedsageligt bruges i den observerede kulturelle praksis, hvorfor det også er dem, der bliver analyseret i de næste afsnit.

Mediepakken Kebab Connection er udkommet i 2007, hvilket betyder, at den refererer tilbage til Fælles Mål 2004, faghæfte 17, og ikke til Fælles Mål 2009, som de observerede klasser arbejder ud fra, og heller ikke til Fælles Mål 2014, som nu er gældende. Dette skal tages i betragtning i analysen af læremidlet (se også ekskursen nedenfor og styredokumentanalysen).

Lærervejledningen (Jepsen, 2007b) består af flere spiralindbundne A4-ark. Bogen er opdelt i to sektioner. Den første henvender sig til læreren med råd og vejledning, den anden sektion indeholder materialer, som her kaldes Arbeitsblatt (i alt 11), samt en spilleplade og en test, der ligner folkeskolens afgangsprøve. Siderne i første sektion er opdelt i to kolonner, og der bruges noget tyndere papir end i anden sektion. Der skiftes mellem pædagogisk-didaktisk og instruerende diskurs.⁶⁷

Elevbogen er i et lille firkantet format med hårdt omslag (én af lærerne kalder det 'en lækker sag', Bilag 22). På omslagets forside ses ansigterne af de to hovedprotagonister med fastfoodrestauranten 'King of Kebabs' facade som baggrund. Den mørke bagside er forsynet med en kort tekst om materialet med hvid skrift og nogle billeder. Skriftstørrelsen og placering af baggrundstekster, billedtekster og skrifttekster skifter ofte i bogen. Overskrifterne til de forskellige tekster står med kursiv; replikkerne i dialogtransskriptioner er med fed, mens regionvisninger er med kursiv. Opgaverne bliver trykt i felter, som er særligt markeret med farver, linjer og små vignetter. Logikken bag disse valg bliver ikke eksplicit forklaret, hverken i elevbogen eller lærerhåndbogen.

Analysen starter med *mål-dimensionen* (jf. Skovmand/Illum Hansens analysemodel p. 143 i afhandlingen) som lærervejledningen fremlægger den. Resten af vejledningen indeholder nærmere

⁶⁷ "I fremmedsprogsundervisningen spiller evnen til at se og at kunne forestille sig noget en væsentlig rolle." (2007b, p. 9). Eller "det er vigtigt, at eleverne i den daglige undervisning arbejder med skriveprocessen..." (2007b, p. 11). eks. for instruerende diskurs: "Nu kan eleverne enkelt – eller parvis læse fra s. 12 -1 4 og selv sammenligne, (...)"(2007b, p. 10).

forklaringer for de didaktiske dispositioner, som læreren kan foretage, samt supplerende materiale. Disse afsnit vil blive analyseret sammen med elevbogen med udgangspunkt i kategorierne udtryk, indhold og aktivitet i ovennævnte model. Udtrykket behandles ikke separat, men integreres i analysen af indhold og af aktiviteter, når det er relevant. Grunden er, at der ikke er formuleret nogen opgaver, som tematiserer udtryk (filmiske midler, andre semiotiske tegn og deres affordancer end verbalsprogets).

Lærervejledningen (Jepsen, 2007b)

Mål: Forordet til lærervejledningen læses som et brev fra forfatteren til sine kollegaer. Det starter med "Kære kollegaer!" og slutter med "God fornøjelse med arbejdet!" samt forfatterens underskrift (2007b, p. 4). Igennem genrevalget og tiltalen positionerer forfatteren sig som modtagernes ligemand, dvs. én der især forstår de behov og den kontekst, som modtagerne arbejder i.

De første linjer læses som en hensigtserklæring, der starter med et citat af stk. 3 i formålet for faget, Fælles Mål 2004 ("at styrke indsigt i kultur og samfundsforhold og elevers internationale forståelse og forståelse af egen kultur") efterfulgt af den skriftlige forsikring: "med mediepakken indfries foranstående [stk. 3] til fulde" (2007b). Henvisen til de bindende styredokumenter kan ses som en legitimering af materialet, men også som en håndsrækning til kollegaerne. Ved kun at citere stk. 3 vises der, at kulturdimensionen vægtes højt. Filmens potentiale i forhold til kulturdimensionen fremhæves og konkretiseres desuden med forsikringen om, at filmen giver "indblik i de spændingsfelter og problematikker, mødet mellem tysk og tyrkisk kultur kan medføre" (2007b, p. 4). Dermed fremhæves kulturmødet mellem to nationale kulturer som det centrale indhold.

På de næste sider nævnes der mulige tematikker, som kan angribes, herunder "Anders sein, Liebe, Kungfu, Werbung, Ausländer, Shakespeares "Romeo und Julia", det "at få børn i en ung alder" (2007b, p.6).

Længere henne vendes der tilbage til styredokumenterne, og med hjemmel i dem understreges intentionen om at opfylde formålet for tysk om at dække så store dele af læreplanen som muligt, og om at skabe grundlag for vurdering af elevers kommunikative færdigheder. Intentionen demonstreres yderligere, ved at trinmålene inden for alle fire områder printes parallelt til aktiviteter, som

tænkes at opfylde dem. Dermed demonstreres, at målene styrer det didaktiske design, hvilket indirekte legitimerer materialets sprog-, kultur- og undervisningssyn. For området 'kultur- og samfundsforhold' anføres der to slutmål: "at anvende en grundlæggende viden om levevilkår (...) og "drage sammenligninger (...)", som konkretiseres ved "at sammenligne udlændinges situation i Tyskland med forholdene i Danmark, "samt unges madkultur (se nedenfor) (2007b, p.7).

Kultur- og samfundsforhold

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

- Anvende en grundlæggende viden om levevilkår, værdier og normer i tysksprogede lande i arbejdet med skønlitteratur, sagprosa og medier.
- Drage sammenligninger mellem tysksproget kultur og egen kultur.
- Anvende tysk som kommunikationsmiddel i mødet med tysktalende i og uden for skolen.

- Sammenligne unge udlændinges situation i Tyskland med forholdene i Danmark.
- Sammenligne unges madkultur i Tyskland og Danmark.

(2007b, p. 7)

Ud over potentialet for indfrielse af formålets stk. 3, er der to centrale didaktiske aspekter, som bliver fremhævet. Det ene er 'aktiviteter og arbejdsformer', det andet 'form og udtryk' (2007b, p. 4). Det annonceres, at der tilstræbes 'brede' opgaver/ aktiviteter, som kan give mulighed for forskellige samarbejdsformer. Hvad angår 'form og udtryk', tilbydes der ud over film og tekst også billeder. Det præciseres imidlertid, at arbejdet med dem sigter mod at styrke kommunikative færdigheder: " (...) inddrager billedmediet i arbejdet med kommunikativ kompetence (...)" (2007b, p. 4). Disse hører ikke under mål, men deres placering taget i betragtning må de anses som egnede til at indfri de tilstræbte mål.

Som en tillægsinformation til materialets bestanddele angives der efterfølgende de respektive antal normalsider for elevbogens fire dele, en information, som lærere sikkert sætter pris på, da det letter deres arbejde frem mod den mundtlige prøve (2007b, p. 5) (se også prøvevejledningen Undervisningsministeriet, 2018)⁶⁸.

⁶⁸ I øvrigt skal det understreges, at prøvevejledningen foreskriver, at tekstopgivelserne til afgangsprøven skal afspejle et alsidigt tekstvalg og "indeholde minimum 5 eksempler på æstetisk eller multimodal tekst (Undervisningsministeriet, 2018, p. 4).

Som det næste findes der under overskriften "om arbejdet med materialet" en side med didaktiske overvejelser og begrundelser (Jepsen, 2007b, p. 9). Det påpeges, at der tilstræbes en kommunikativ undervisning, som aktiverer elever og initierer forskellige samarbejdsformer. Billeder bruges som appetitvækkere, som motivationsfaktor med det formål at aktivere førviden og fantasi, samt som basis for refleksion og kommunikation. Der argumenteres for, at filmen skal ses i mindre bidder, og ikke i sin helhed, da "elevernes udbytte (...) bliver for ringe eller alt for fragmentarisk." (2007b, p. 9).

Redegørelsen er efterfulgt af en mere detaljeret vejledning for hver af de fire dele, som filmen er inddelt i (2007b, pp. 10-17). Opgaverne i elevbogen beskrives, der er facitlister, og der foreslås supplerende opgaver og organiseringsmåder. Resten af vejledningen rummer en test, testens opbygning forklares, og desuden også vurderings- og karaktergivningskriterier. Der vedlægges udskrifter af lyttetekster, elevarbejdsark med supplerende opgaver samt et spil. Disse dele vil, som allerede nævnt, blive analyseret i sammenhæng med elevbogens aktiviteter.

Elevbogen (Jepsen, 2007a)

Efter en kort beskrivelse af de tekster, der tilbydes i materialet, analyseres indholdsvalg, opgavetekster og aktivitetstyper, hvorefter de didaktiske læremidlers interkulturelle potentiale diskuteres til sidst i afsnittet.

En kort bemærkning: begrebet 'udtryk' kan anvendes både på enkelte elementers og på lærematerialets totale fremtrædelsesform (T. I. Hansen, 2012b, p. 137; T. I. Hansen & Skovmand, 2011a, p. 63). De elementer, som der if. forfatteren hovedsageligt lægges vægt på, er filmiske, billedlige og sproglige modaliteter. Der fremhæves især billede-tekstkombinationer, som Barthes blandt flere fremhæver som modi, der tilsammen skaber betydning (se også pp. 94-96 i afhandlingen).

Det erklærede mål for arbejdet med elevbogen er ifølge lærervejledningen at styrke den kommunikative og interkulturelle kompetence; materialet deklarerer sit syn på sprog og kultur som værende funktionelt. I relation til trinmålene kultur- og samfundsforhold tales der om sammenligning mellem "udlændinges" situation i de to lande. Senere hen tales der om "(...) en tyrkisk mand (...) en tysk ung pige", om "kulturmødet mellem en tyrker og en tysker" (Jepsen, 2007a, p. 4) og om

"Ausländer" som tema i filmen (2007b, p. 6). Til trinmålet "at drage sammenligninger mellem tysk-sproget kultur og egen kultur" angives aktiviteten 'sammenligne unge udlændinges situation' og også "unges madkultur" i de to lande (2007b, p. 8). "Situation" står vel for socialt liv, der, lige som madkulturen, er dagligdags kulturelle udtryk.

Udtryk (repræsentationsformer)

Der er to struktureringsprincipper: Bogen deles først op i fire kapitler (se ovenfor) svarende til de fire filmafsnit, som forfatteren har inddelt filmen i. Hvert kapitel struktureres i en før og efter visningen af filmsekvensen (der findes ingen 'Während des Sehens').

De overvejende repræsentationstyper i elevbogen er som sagt billedlige og sproglige: En samling af tekster i forskellige genrer (resuméer, udskrifter af dialogstykker), et højt antal stillbilleder. Den første tekst, forfatterens forord, er den eneste tekst på dansk og indeholder de første informationer om filmens handling og personer, "en appetitvækker", der skal gøre eleverne nysgerrige, som der står i lærervejledningen (2007b, p. 9). På de to efterfølgende sider under overskriften "Gut zu wissen/Kurz zum Film" findes der et handlingsreferat (to sider, otte afsnit), efterfulgt af et persongalleri (2007a, pp. 4-9). Billederne på disse sider er af forskellig størrelse, teksterne af forskellig længde, de karakteriserer protagonisterne og bipersonerne (i alt 13). Der mangler kun én, Mehmeds nabo med fez og posede bukser (p. 167 i afhandlingen). Mens teksterne (på nær Ibos karakteristik) er ens i fonte, skriftstørrelse, linjeafstand og typografi, er billederne af forskellig størrelse, hvilket muligvis skal signalere karakterernes betydning i filmen og/eller deres forhold til protagonisten; intentionen kan altså være orientering. Til det korte resumé af filmen og persongalleriet er der ikke formuleret opgaver; men efter den sidste personbeskrivelse i det særligt kendetegnede opgavefelt opfordres eleven til at besøge filmens hjemmeside⁶⁹. Ved at følge instruktionen dér, vil man finde informationer om skuespillernes navne m.m. I elevbogen henvises der én gang mere til hjemmesiden, hvor det handler om at læse tyrkiske madopskrifter (2007a, p. 26). Der henvises ikke til, hvorfor og hvad man skal gøre med oplysningerne, hverken i elevbogen eller i lærervejledningen.

⁶⁹ Siden 2015 er hjemmesiden lukket

I *'før visningen'* findes der en opgavetekst, som foreslår eleverne at danne hypoteser ud fra de billeder, de ser. Derudover findes nogle skriftlige tekster og billeder, som skal læses (kun del 4 starter direkte med tekster), og som beskriver stationer i handlingsforløbet. I *'eftervisningen'* refereres der til Arbejdsblætter.

I lærervejledningen nævnes der i overskriftsform flere temaer, nogle centrale (Liebe), andre perifere (som Kungfu). Andre temaer kunne siges at følge en curriculums logik fx "Anders sein", da dette udtryk findes i evaluerings- og lærerdiskurser (Mogensen, Rørvig, & West, 2012, p. 30). Alle temaer kan klassificeres som hverdagstemaer, antropologiske kategorier Daseinserscheinungen, på nær Shakespeares 'Romeo og Julia', som ved første blik kunne betragtes som højkulturelt; men tænkes der på kærligheds-motivet i stykket, handler det ligeledes om et eksistentielt problem (p. 102 i afhandlingen).

I elevbogen ekspliciteres der ingen temaer eller tematiske aspekter, men ud fra teksternes indhold kan nogle udledes. Elevbogen indeholder tolv prosatekster og dialoger kombineret med billeder (ud af i alt 29, dvs. ca. 40%) der hovedsageligt omhandler kærlighedshistorien og kæresteparrets forhold (Jepsen, 2007a, pp. 16, 24, 25, 27, 37, 39, 42, 43, 47, 52, 55, 56). Fire tekster tematiserer de to protagonisters fremtidsdrømme (2007a, pp. 12, 13, 13, 15); familieforhold og forældre-børn forholdet berøres i syv tekster (2007a, pp. 16, 27, 37, 40, 47, 52, 56), mens tre af teksterne behandler stereotypen omkring Ibos forbehold over for faderrollen og de konsekvenser, der opstår heraf (2007a, pp. 30, 31, 36). Stereotyper omkring indvandremiljøer, ikke kun madkultur, men også kriminelle undertoner, er direkte tematiseret i tre prosa-tekster i elevbogen (2007a, pp. 14, 42, 50). En tekst på hjemmesiden, som der henvises til i bogen, handler om tyrkiske madopskrifter. Intet tema bliver udfoldet, hverken i lærervejledningens didaktiske design eller igennem opgaver. Det foreslåede kronologiske arbejde med film, skriftlige tekster og opgaver, der relaterer hertil, giver det indtryk, at filmens handlingsforløb og personkarakteristik står i fokus, og dermed ligner det elementer i en traditionel tekstanalyse.

Aktivitet: Før jeg starter med analysen af aktiviteter, skal det bemærkes, at progressionsprincippet i materialets didaktiske design er den fremadskridende handling. For det andet forstås ved øvelser i denne afhandlingskontekst aktiviteter, hvis løsning fører til et entydigt 'rigtigt' resultat (Nodari, 1994); de refererer oftest til mekaniske, reproduktive handlinger. Denne form for aktiviteter findes

der meget få af i materialet; ordopslag eller læsning kunne regnes hertil. Jeg vælger at diskutere dem under kategorien opgaver, da jeg vurderer, at de hænger sammen med andre i en aktivitetskæde og kræver mere end "simple" kognitive og kommunikative operationer af eleverne. For det tredje er aktiviteter (og opgaver) ikke nummereret, hvilket muligvis skal markere, at det er forslag, man kan vælge imellem. Nogle af opgaverne er dog obligatoriske, for at andre kan løses, derfor bliver det en lærervurdering, hvilke opgaver der skal løses og i hvilken rækkefølge.

Alle *opgavetekster* er på tysk og henvender sig direkte til teenager-elever, dvs. de holdes i imperativ i du- eller I-form, flest i pluralis: *'erzähle, fangt an, seht, stellt euch vor'*. Vekslen mellem 2. singularis og pluralis skal muligvis forstås som henvisning til arbejdsformer. Andre gange gives der dog eksplicite anvisninger til arbejdsformer: "Spielt die Szene (...) mit einem Kameraden" eller "Bildet eine Gruppe von 4 Personen (...)" (Jepsen, 2007a, p. 20).

Meget ofte gives der ikke andre instruktioner end "Lest jetzt die untenstehenden Prosatexte und die Dialoge zum Film" (2007a, p. 11, eller p. 23).⁷⁰ Hvad der angår dialogerne, så findes der ofte (men ikke altid) efter teksten instruktioner såsom "Spielt die Szene", eller "Schreibt..." (2007a, p. 28). Nogle gange er brugen af den bestemte form i fx "... mit den Aufgaben arbeiten" forvirrende, da det er uklart, hvilke opgaver der er ment (2007a, p. 11). Seks gange gives anvisningen "Schaut euch gemeinsam Arbeitsblatt [...] an und löst die Aufgabe dazu" (2007a, pp.15, 20, 29, 54, 59, 60). Men da eleverne ikke har tilgang til disse ark, kan de ikke selvstændigt foretage sig noget, selvom teksten opfordrer dem til det.

Også Arbejdsblætter har åbne formuleringer og sparsomme instruktioner. Der gives, heller ikke til læreren, nogen begrundelser for eller oplysninger om baggrunden for valg, fremgangsmåde eller om muligheder for stilladsering af arbejdet med opgaverne.

Aktivitetstyper:

⁷⁰ "Nedenstående" er et forkert udtryk i disse tilfælde, da teksterne befinder sig på de efterfølgende sider, dvs. læreren er igen nødvendig.

”Det at se film” kan betragtes som en central aktivitet i mediepakken. Målene, som der refereres til i lærervejledningen, er ”at forstå hovedindholdet af talt tysk” samt ”af lyd og billedmedier” (Jepsen, 2007b, p. 7); dvs. receptive, kommunikative færdigheder, inkl. billedreception. I elevbogen er der ingen opgaver tilknyttet denne aktivitet.

Billede-tekstkombinationer: Der findes et stort antal stillbilleder i elevbogen. Billederne kan have forskellige funktioner, disse nævnes dog ikke eksplicit. Nogle kan tolkes som konkretiseringer, hvor billedet anskueliggør en central handling eller en stemning i teksten (fx Jepsen, 2007a, p.13); andre kan siges at indeholde supplerende informationer til de verbaltekster, som de optræder sammen med, nogle igen divergerende informationer (2007a, p. 14), andre igen er ren dekoration (fx vandmærker). Til nogle af billederne (billede-tekstkombinationerne) er der tilknyttet instruktioner, til andre ikke. Selvom tekst og billede oftest optræder sammen, lader det til, at de behandles hver for sig. Til billeder er der tilknyttet tre opgavetyper: Hypotesedannelse, billedbeskrivelser og genfortælling. Med hensyn til hypotesedannelse foreslås det i lærerlærervejledningen, at billederne bruges i en klassesamtale med det formål at aktivere førviden (Jepsen, 2007b, p. 13) og danne hypoteser om kontekster, handlinger og begivenheder. Efterfølgende kan eleverne ved læsningen af de genfortællende tekster ”enkelt- eller parvis” selv sammenligne hypoteser med den ”faktiske virkelighed”. Den anden type opgaver henviser til de afbildede handlinger: ”Erzähle kurz was auf den vier Fotos passiert” (Jepsen, 2007a, p. 14) eller ”Bringt die Fotos in die richtige Reihenfolge und erzähle dann kurz was auf den Bildern passiert” (2007a, p. 33). Andre instruktioner formuleres åbent ”wechselt euch ab, einander die Fotos vorzustellen” (Jepsen, 2007b, p. 29), ved andre er der ingen anvisninger. Opgaven kunne handle om at træne mundtlige færdigheder; i dette tilfælde er instruktionen selv i lærervejledningen noget vag.

Læseopgaver indtager den største plads i typerne af aktiviteter. På 26 sider i elevbogen findes der afsnit fra filmdialoger under i alt 11 overskrifter; på 17 sider findes der under 15 overskrifter handlingsresuméer. Til syv af teksterne tilbyder lærervejledningen tekstforståelseskontrol via *spørgsmål til teksten*; fem af dialogerne anbefales læst højt som *rollespil*, til én af de fem foreslås der derudover *at filme* optrinnet (2007b, p. 14). Sidst og udelukkende i lærervejledningen foreslås der en *multiple-matching som læseforståelseskontrol*, hvor eleverne skal finde den rigtige danske oversættelse til

linjer fra den tredje scene af "Romeo und Julia" af William Shakespeare på tysk (2007b, pp. 12 og 30).

Der tilbydes to opgaver, der har *deducering af ords og vendingers betydninger* som formål. Den ene opgave går ud på, at elever skal forklare tre udtryksskollokationer, som alene forekommer i filmen, men ikke foreligger i skriftligt verbalsprog. Disse er "vollgekackte Windeln" (vulgært sprogbrug), "jede Nacht Fliegeralarm" og "Tonnen von Verantwortung" (begge figurativt sprogbrug) (Jepsen, 2007a, p. 24). Som hjælp til undersøgelsen af disse ords betydning anbefales det at bruge billedet på side 24 i elevbogen. Her ses Ibo skifte ble på en baby (Jepsen, 2007b, p. 13). Den anden opgave er en oversættelse af et udsagn fra dialogen Titz bei ihrer Mutter, konkret "Diese blöde Kuh, hängt meinem Mann ein Balg an" (2007b, p. 14). Hertil anbefales der opslag i en tysk-tysk ordbog.

Ud over billedbeskrivelser, hypotesedannelse og oplæsning som rollespil formuleres der eksplicit seks opgaver til *mundtlig kommunikation*, én *klassemøde* på basis af spørgsmål (2007b, p. 10, Jepsen, 2007a, p. 10), tre *genfortællinger*, en *mundtlig præsentation* af resultaterne fra en *internetresearch*, et *fortællespil* (her gives der tre forslag til organisering, Jepsen, 2007b, pp. 11-12).

Hvad angår den *skriftlige kommunikation*, foreslås der i materialet fem *skriveopgaver* i alt; i kronologisk rækkefølge handler det om at skrive fem *tekster til "Glückskekse"* (fortune cookies, Jepsen, 2007a, p. 17), en *artikel* om Ibos succes med reklamespottet til en tysk avis (2007a, p. 20); et kort *referat* ud fra nogle fotos (Jepsen, 2007b, p. 12), samt *et brev* til Titz (2007b, p. 16, Arbeitsblatt 9). Her som det eneste sted anvises eleven eksplicit at sætte sig ind i den Andens situation for at kunne skrive brevet til Titz. Sidst men ikke mindst kan eleverne skrive en *historie ud fra billeder* (2007b, p. 37, Arbeitsblatt 11).

I materialet findes der fire formelt sproglige opgaver. I Arbeitsblatt 2 (2007b, p. 11) argumenteres der med elevernes kendskab til skriveprocessens faser (note 67, p. 169 i afhandlingen), når der lægges op til, at eleverne finder og *retter fejl* i Mehrets replikker i en tekst (Jepsen, 2007a, pp. 18-19). Der findes også en anden rettellesopgave i forbindelse med et rollespil, hvor eleverne bliver bedt om at sørge for, at Mehmet taler højtysk "Spielt das Gespräch. Sorgt aber dafür, dass Mehmet richtiges Hochdeutsch spricht." (2007a, p. 20). I Arbeitsblatt 5 resumeres mødet mellem Titz

og hendes mor som *clozetest* (Jepsen, 2007b, p. 31, Arbeitsblatt 5)⁷¹, hvor elevernes formelle viden testes. For fuldstændighedens skyld skal testen i lærervejledningen igen nævnes, da den indeholder en såkaldt "*sprog- og sprogbrugstest*", som refererer til formel sproglig viden (2007b, pp. 47-49).

Materialet tilbyder også to *procesorienterede opgaver*, som involverer brugen af digitale medier, dvs. nettet og devices til filmproduktion og fremvisning. Det handler om en *internet-research* eller informationssøgning på tre personligheder, Bruce Lee, Julius Cæsar og Dieter Bohlen, hvis resultater skal præsenteres mundtligt, og *produktionen af en reklamefilm*, som skal fremvises.

Sidst men ikke mindst tilbydes der to *evalueringsopgaver* i form af et brætspil, hvor eleverne mundtligt har mulighed for at svare på spørgsmål relateret til filmen (2007b, pp. 38-39), samt den nu flere gange omtalte test (2007b, pp. 40-50).

5.3.4. Diskussion af de didaktiske materialers interkulturelle potentiale

Med henblik på forsknings-underspørgsmålene skal der på de næste sider diskuteres indhold og opgavers potentiale for interkulturel læring og dannelse.

Det at se og forstå film handler om bevægede billeders orkestrering med henblik på at danne sig en mening. Selvom eleverne er bekendt med mediet film og kan opfatte 'det at se en film' som fornøjeligt, er opgaven ikke desto mindre krævende, da den involverer flere sanser på én gang, samt både kognitive, affektive og konative evner. Der findes meget forskning på både humanistiske og naturvidenskabelige felter, som beskæftiger sig med denne for erkendelsen væsentlige kompetence, og alle, så vidt jeg kan se, peger på, at denne evne behøver skoling (B. Biechele, 2010; Horz & Ulrich, 2015; Schwerdtfeger, 1993). Der er mange processer, der foregår parallelt: Integration af billeder i erkendelsesprocesser, kontekstualisering af viden og forbindelsen mellem nyt og scripts og skemaer i hjernen, (re)struktureringen af viden; disse processer kræver interesse, opmærksomhed, fiksering m.m. Desuden gør forskningen udtrykkeligt opmærksom på, at billeder

⁷¹ Der kan vælges mellem fire ord, der lydæssigt ligner hinanden, men repræsenterer formelt forskellige ordklasser (fx et deklineret maskulinum kendeord, en kausal og en spørgekonjunktion, samt et adverbium) og semantiske kategorier.

udløser emotioner, og at disse spiller en rolle i erkendelsesprocessen. I betragtning af, at det handler om en film på et fremmedsprog, bliver opgaven ikke mindre krævende; de multiple informationskilder, der trækkes på, er de samme, men elevernes førviden er ringere.

Der er som ovenfor nævnt forberedende opgaver 'før visningen'. Disse har tekstforståelse og handlingsforløbet i fokus. Derimod findes der ingen opgaver, der retter fokus på sansning, på emotioner, på bevidstgørelse af fremmedkulturelle eller sproglige aspekter, på refleksion. Desuden lader det til, at motivation og interesse i filmen forudsættes.

Billedtekst-kombinationer har lighed med film, bortset fra at sproglige tegn er skriftlige og billederne statiske. I styredokumenterne og i lærervejledningen fremhæves det, at billede og sprog supplerer hinanden, hvilket er et afgørende potentiale i meningsdannelsesprocessen og baggrund for lærernes valg af film/billeder i deres undervisning.

Fra en læringspsykologisk synsvinkel er det dokumenteret, at jo flere informationer billeder tilbyder, des højere er risikoen for, at forståelsen bliver negativt påvirket (Weidemann, 1994). Jf. den Cognitive Load Theory bliver hjernens kapacitet overbelastet på grund af informationsmængden og den hastighed, informationerne tilbydes i (Sweller, 1988). På den anden side viser forskning, at jo tættere sproglige og visuelle informationer ligger på hinanden, des større er sandsynligheden for, at begge kilder bruges (Mayer, 2005), og des mere intensive vil anstrengelserne også være for at skabe en kohærent mental repræsentation af de erfaringer, man gør sig (Moreno & Mayer, 2007). Men når den verbal-sproglige lyttetekst ligger længere væk fra billedernes sprog, kan det igen bidrage til overload (Horz & Ulrich, 2015, pp. 32-34; Roche, 2010b). Findes der andre stærke motivationsfaktorer, som fx glæde, lyst, interesse, vil eleverne anstrenge sig for at danne mening; men det vil heller ikke være uforståeligt, hvis eleverne kun bruger den ene informationskilde, hvis eller når den anden er svært tilgængelig (Roche, 2010b, pp. 220-222). Billeder og billede-tekstkombinationerne i elevbogen har forskellige funktioner. Som allerede nævnt tilbydes der mange stillbilleder; nogle skal bruges til hypotesedannelse, beskrivelse eller genre-skrivning. Fra en fremmedsprogdidaktisk synsvinkel er disse billeders funktion aflastning af verbalteksten, støtte til forståelse af handlinger og meninger, af dokumenter og artefakter og til formidling af forståelser (savoirs, savoir faire og être i Byrams model, p. 108 i afhandlingen). På den anden side mangler der

generelt fokus på informationsmængde og art, hvilket bliver tydeligt ved, at opgaver ikke differentieres, ikke sekvenseres og ikke afgrænses, eller ved at succeskriterier ikke præciseres. Der stilles heller ingen konkrete sproglige midler til rådighed i forbindelse med fx billedbeskrivelser, hvilket besværliggør elevens arbejde. Brede opgaveformuleringer giver eleverne stor frihed til at udfolde sig; på den anden side og under visse omstændigheder – fx når elever mangler stilladsering - kan friheden føre til overbelastning, forvirring og opgivelse.

Endelig er et systematisk arbejde med forskellige modaliteters orkestrering ud fra et semiotisk kommunikationsteoretisk standpunkt en forudsætning for at udfolde materialets potentiale for interkulturel dannelse. Didaktisk skal der lægges op til bevidst afkodning, analyse og fortolkning (Hallet, 2010; Schwerdtfeger, 1993); men også til output-generering, som sikrer, at elevens socio-kulturelle førviden bliver synlig og kan problematiseres (B. Biechele, 2010). Som nævnt er der er to medier, som alt koncentrerer sig om: billede og mundtligt og skriftligt sprog. Disse medier er sammensat af forskellige modes, men det er det sproglige tegn, som interessen samler sig om. Output handler mest om reproduktion i form af gengivelse, og der lægges ikke op til personlige fortolkninger og udvekslinger. Netop disse er med interkulturel dannelse for øje vigtige, for ved at eleven møder den Andens fortolkninger og forholder sig til dem, kan han/hun vokse i grader af kompetence (p. 73 og pp. 103-106 i afhandlingen og Bakhtin, 1981; M. Biechele & Padrós, 2003). Der mangler dog, her som i afsnittet ovenfor, refleksions-aktiviteter, hvor viden og fortolkninger udfordres (Caspari & Schinschke, 2009; Schwerdtfeger, 1993).

En af de hyppigste aktiviteter i forbindelse med skriftlige tekster og tekst-billedkombinationer er *læsning*. Læsning som kommunikativ færdighed er forudsætning for identificering, oparbejdelse og udvidelse af sproglig, kulturel og strategisk viden, som igen kan føre til sproglig og kulturel bevidsthed (Bolten, 2007; Ehlers, 1998, 2016). Disse aktiviteter involverer if. Byram sociolingvistisk viden og færdigheder på både moder- og målsproget samt refleksion af erfaringer (Byram, 1997, p. 51). Kulturdidaktikere foreslår forskellige metoder med henblik på sensibilisering, bevidstgørelse og relativisering af egne koncepter, til perspektivskift og koordination af perspektiver m.m., metoder, hvor læsning indgår, ikke mindst fordi læsning i mange tilfælde er basis for alle andre aktiviteter (Bausch, Burwitz-Melzer, F., & H.-J., 2006; Häusermann & Piepho, 1996; Jäger, 2011; Jäkel, Berg, Penzes, Mack, & Ilg, 2015). Læsning kan foregå på flere måder; blandt de hyppigste, som

mediepakken foreslår, er *rollelæsning/rollespil af dialoger*, en type opgave, hvor kognition og emotion forbindes i den sceniske fremstilling. Anja Jägers forskning dokumenterer, at den sceniske fremstilling, herunder rollespil, har potentiale til at udvikle interkulturel læring; dog skal if. Jäger (2011) flere betingelser opfyldes. Her skal nævnes nogle få med udgangspunkt i analyseerfaringerne med mediepakken:

- tekstforståelsen skal sikres
- for at tilegne sig kulturel viden må opgaverne optimeres, ved at mål-kulturelle elementer fremhæves og andre videns kilder evt. inddrages
- der skal tilstrækkelig tid til refleksionssamtaler omkring perspektivskift og -koordination og kritisk kulturel bevidsthed (Jäger, 2011, p. 239)
- men også at elevens overblik over opgaven sikres, og forventninger til resultatet afklares (2011)

Mens den første betingelse er basis for kommunikation generelt set, og den sidste et aksiom set fra et sociokulturelt læringsperspektiv, er de midterste to grundlæggende betingelser for interkulturel læring. I mediepakken lægges der op til tekstforståelse, ved at der formuleres en række opgaver før og efter visningen, ved at filmen ses, og skriftlige tekster læses og til dels refereres. Dog findes der ingen opgaver med fokus på mål-kulturelle aspekter eller på refleksion. Perspektivskift foreslås en enkelt gang i forbindelse med brevskrivning (p. 177 i afhandlingen), men der er intet incitament til perspektivkoordination (Bechtel, 2003; Bredella & Delanoy, 1999). En grund til manglen på aktiviteter til fremme af interkulturel forståelse kunne være, at disse typer aktiviteter er tidskrævende, og at det vurderes, at de ikke ville kunne nås inden for de tidsrammer, som materialet anser for at være passende. Eller at det antages, at eleverne mangler sproglige kompetencer for at kunne fx udtrykke deres refleksioner på målsproget. På den anden side, når målet for undervisningen er at bidrage til kulturforståelse, er netop handlinger som disse nødvendige. Man kunne overveje at vælge nøglesekvenser ud i stedet for at se hele spillefilmen. Ved at fokusere på få, men i forhold til mål og målgruppe velvalgte, nøglesekvenser, vil man reducere i antallet af tematiske aspekter og antallet af opgaver; herfor argumenterer flere eksperter (Brandt, 2000; Rössler, 2007; Sass, 2007). En anden mulighed ville være en begrænset brug af modersmålet. I mediepakken findes der ingen forslag eller diskussion desangående; derimod er det forfatteren, der formidler sine fortolkninger i lærervejledningen, muligvis ud fra en intention om at aflaste lære-

rens arbejde. Dette sker som beskrivelse og fortolkning af situationer, som fx er genstand for rollespil (fx Jepsen, 2007b, p. 10). Det minder om masterfortolkninger, som man ønsker, at eleverne skal overtage.

Andre opgaver i forbindelse med læsning, som her foreslås, er deduktion af ordbetydning. Der tilbydes to opgaver og to metoder til løsning af opgaverne. Den ene er ordopslag, den anden at gætte strategier ud fra kontekst; begge er velafprøvede metoder. Dog viser det sig, som analysen i det forrige kapitel afslører, at ordene/udtrykkene og metoderne ikke altid er velvalgte i forhold til kulturforståelse som mål. Det er ikke let at danne mening med figurativt ordbrug ud fra billeder eller ordbogsopslag. Derimod ville nøglebegreber (såsom Gastfreundschaft, Verantwortung, Stolz osv.) kunne undersøges og diskuteres ud fra forskellige perspektiver, hvilket i et interkulturel kompetence perspektiv ville være givtigt (Müller, 1994)⁷². For selvom begreber lader til at være semantisk fuldstændig uproblematisk, kan de vise sig at være årsag til misforståelser på grund af kulturelle eller emotionelle konnotationer (Bechtel, 2003, pp. 75-77). Sociolingvistikken peger på, at betydninger, denotationer og konnotationer bl.a. er afhængige af diskurs- og pragmatiske regler, og dertil er der i de sidste mange år udviklet en vifte af didaktiske metoder.

Til *Procesorienterede opgaver* tæller jeg task-based, problem-, projekt-orienterede opgaver (Eckert J., 2008; Ellis, 2003; Willis, 2000), Rahmenaufgaben (Tesch, 2010 p. m.fl.) eller kompetenceorienterede opgaver (Morkötter & Schröder-Sura, 2009). En diskussion af forskellene mellem disse typer af opgaver vil ikke være frugtbar her, vurderer jeg. Det, de dog har til fælles, er, at fokus ligger på processen, som fremmer autonomi, autenticitet og differentiering. Processen stilladseres i faser og delopgaver og afkræver eleverne åbenhed, vilje og evne til at sætte sig ind i ukendte situationer og mennesker, at begribe baggrunden for egne og andres erfaringer, at ville undersøge tematiske problemstillinger fra flere vinkler, at lære og fortolke fund, at udveksle ideer, at give og at modtage feedback. Disse typer af opgaver har væsentlige potentialer for at fremme den interkulturelle dannelse, samtidig med at de udvikler multiple kompetencer.

⁷² De otte perspektiver er: indre/ydreperspektiv, sociologiske, distributions-, historisk perspektiv, ud fra emotioner, intrakulturel sammenligningsperspektiv, interesser og symbolperspektiv (Raster für Bedeutungsrecherchen), som kan udvides med magtperspektiver, som ville svare til den komplekse kulturdidaktikker (diskursive Landeskunde i Altmayers terminologi) (Altmayer, 2010, 2016; Kramsch, 2011a).

Materialet foreslår tre typer af procesorienterede opgaver: Den første er *produktionen af en reklamefilm*, som kræver viden om genre, om kulturelle artefakter og om kulturelle påvirkninger af verbal- og billedsproget, samtidig med viden om filmiske virkemidler. Derudover forudsætter de evnen til fortolkning, til at kommunikere og formidle, samt holdninger der fremmer produktionsprocesser. Alle de krav, som opgaven stiller til både forkundskaber og færdigheder sigter mod de tre niveauer, som den interkulturelle kompetence indebærer, dvs. viden, holdninger og færdigheder. Derved kan opgaven bidrage til udviklingen af elevers interkulturelle dannelse.

En anden opgave er *brevskrivning* (Jepsen, 2007b, p. 35, Arbeitsblatt 9). Det skal fremhæves her, at denne opgave er den eneste, hvor der lægges eksplicit op til, at eleven sætter sig ind i situation og afsender "(...) Versetzt euch in Ibos Lage und schreibt zu diesem Foto einen Brief an Titz!" (2007b, p. 35). Selvom der heller ikke her angives faser og delopgaver, som eleven kan følge, har denne opgave potentiale til, at eleverne anvender ikke blot kommunikative evner og kreativitet, men også færdigheder i at indgå i dialog med personer og hændelser fra filmen og er i stand til at skifte perspektiv, samtidig med at de udviser empati og respekt.

En lignende skriveopgave er *artikelskrivning* (Jepsen, 2007a, p. 20). Til denne opgave foreslås der i lærervejledningen (Jepsen, 2007b, p. 11) informationer, som kan indgå i artiklen.

En tredje opgave er en *internetresearch med efterfølgende præsentation*. Konkret bliver eleverne bedt om at researche på Bruce Lee, Cæsar og Dieter Bohlen. De to første nævnes direkte i filmen, den sidste er popsanger og en kendt tv-personlighed. Jeg har for hans vedkommende ikke kunnet finde nogen direkte eller indirekte forbindelse til filmen.

I forbindelse med arbejdet med digitale medier, såsom internettet, men også i forbindelse med autonome opgaver, tales der ofte om elevmotivation; samtidig dog også om nødvendigheden af stilladsering af arbejdsprocessen. En internetundersøgelse kræver på den ene side gode (til avancerede) sproglige og strategiske færdigheder, orienteringsevne, kildekritik og kritisk tænkning, og dermed kan arbejdet bidrage til udvikling af kulturel dannelse. De samme krav, især på et fremmedsprog, kan på den anden side betragtes som en udfordring, der kræver, at eleverne rustes og støttes i deres arbejdsproces (Schmenk, 2016; Würffel, 2016). Muligvis forudsættes eleverne at kunne både genreskrivning, en mini-filmproduktion eller informationssøgning og formidling; eller også at stilladsering er en opgave, der tilfalder læreren.

Opgaveformuleringen er et andet aspekt, som i forbindelse med tekstarbejde generelt skal diskuteres. Selv om det lyder banalt, har instruktioner en stor betydning for opgaveløsningen. Om eleven forventes at kunne løse opgaven med de midler, han/hun selv har, eller om hans/hendes arbejde bliver stilladseret, gør en afgørende forskel, da bl.a. forventningen til elevens kunnen implicit udtrykkes. Som allerede nævnt lægges der op til meget forskellige processer i interaktionen med læremidlet; en af dem er det kognitive arbejde i forbindelse med at danne hypoteser ud fra billeder. At danne hypoteser er et analysearbejde, der kræver sansning, tænkning, hukommelse, emotioner m.m.; det er processer, som forudsætter forskellige delkompetencer og en høj grad af autonomi. Uden tvivl vil disse interaktioner kunne fremme interkulturelt forståelsesarbejde, især hvis hypoteser begrundes og diskuteres, og emotioner sprogliggøres. Tre af hypotesedannelsesopgaverne i materialet er muligvis forkert formuleret, da det virker noget ulogisk at danne hypoteser, efter at man har læst resuméer, handlingsreferat og personkarakteristik. Da behøver man ikke forstille sig, men kan derimod genkende, kombinere sig til forståelse osv. En anden mulighed kunne være, at disse aktiviteter er tænkt som træning af kommunikative færdigheder; i et sådant tilfælde er opgaveformuleringerne vage eller ligefrem forkerte.

Under afsnittet om opgaveformuleringer ovenfor bliver det konstateret, at instruktionerne i mange tilfælde er åbne, eller at der undertiden mangler anvisninger, fx om hvordan billeder og billede-tekst kombinationer skal behandles. På den ene side kan dette være udtryk for et ønske om at give lærere og deres elever mest mulig frihed til selv at præcisere opgaven efter egne behov. Heroverfor kan man sætte to andre muligheder: Ud fra et socialsemiotisk kommunikationsperspektiv kan analysearbejdet af modale orkestreringer stille for store krav til visse lærere og ikke mindst et flertal af elever på dette trin. På den anden side kan et manglende fokus på det potentielle, som modaliteternes orkestrering har for interkulturel dannelse, tolkes som et udtryk for, at disse ikke er tænkt ind i fortolkningsarbejdet.⁷³

En anden forudsætning for, at eleven lykkes i fremmedsprogsundervisningen, er, at de sproglige midler, der kræves, står eller bliver stillet til rådighed. Ovenfor bliver det konstateret, at materialet

⁷³ Selvom Schwerdtfeger med flere har haft fokus på kombinationen af forskellige modaliteter, især i sammenhæng med filmarbejde, så har sprog som semiotisk tegn haft størst indflydelse og vægt i fagdidaktikken. Det er først i de sidste 10 år, at fx Det Nationale Videnscenter for Læremidler og et stigende antal forskningsprojekter har sat fokus på socialsemiotikkens force i fagdidaktisk øjemed.

stort set ikke tilbyder sproglige midler eller opgaver, der lægger op til, at eleven arbejder med dem. Grunden hertil kan være, at det antages, at ordforrådsarbejde er rutinearbejde for en fremmedsprogsdidaktiker. Heroverfor kan man indvende, at opgaveløsningen besværliggøres, især for lærere, som har forventninger til, at disse mediepakker aflaster deres arbejde (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009, pp. 25-28) . I analysen ovenfor er der også beskrevet to ordforrådsopgaver (p. 177 i afhandlingen) og det fremhæves, at udtrykkene bliver præsenteret kontekstløst. Kun i det ene tilfælde henvises der til et billede, som skal skabe konteksten for forståelsen af ungdommens figurative sprogbrug. Flere aspekter, som i den forbindelse udelades, skal diskuteres. På den ene side er det usandsynligt, at elever på dette klassetrin kan skabe sammenhængene med de midler, de selv besidder (selv vil de næppe lægge mærke til udtrykkene, da figurativt ordbrug overstiger de evner, der forventes på dette klassetrin). På den anden side stiller spørgsmålet om formålet med at forstå lige netop disse udtryk sig. De er hverken nøglebegreber eller på anden vis af betydning for den overordnede forståelse af teksten, på nær at de kan indgå i temaet 'at blive forældre' som mulige argumenter imod; men da der i materialet ikke lægges op til arbejde med nogen tematiske aspekter, forbliver formålet med valget af netop disse udtryk uklart.

Sproglig viden: Der findes et rollespil med instruktionen (...) verteilt die Rollen von Ibo, Mehmet, Ayla und Hatice und spielt das Gespräch. Sorgt aber dafür, dass Mehmed richtiges Hochdeutsch spricht." (Jepsen, 2007a, p. 20). Ligeledes beskæftiger Arbeitsblatt 2 (Jepsen, 2007b, p. 28) sig med at rette Mehmet's sproglige fejl. Instruktionen lyder: "Mehmet spricht nicht korrekt Deutsch. Verbessere seine Fehler". I Lærervejledningen side 11 henvises i den forbindelse til skriveprocessens stadier. "Det er vigtigt, at eleverne i den daglige undervisning arbejder med skriveprocessen og i den forbindelse, også fokuserer på typiske elevfejl." (2007b). Her er der efter al sandsynlighed tale om redigeringsfasen; og der lægges op til, at eleverne overtager "lærerens rolle og finder fejl i f.eks. ordstilling, kongruens (overensstemmelse ml. subjekt og verbum, men også mellem akkusativ og dativobjekt), præpositioner og ordbogsopslag" (2007b, p. 11). På den anden side er Mehmet ikke elev; han taler en etnolekt, som er mere kompleks end de formelle fejltyper, der er opremset ovenfor. Derudover får opgaven det til at lyde som et deficit ikke at kunne tale standard tysk.

Det er svært at tolke på baggrunden for disse instruktioner. Ønskes der, at eleverne skal blive opmærksomme på sproglige varianter? Eller er det tegn på, at der findes anerkendte og ikke anerkendte sproglige varianter, i hvert fald i tyskundervisningen? Er det standardsprog, som eleverne skal tilegne sig og bruge? Og er grunden hertil angst for fossilering (Kleppin, 2006). Handler det om en simpel formel grammatisk øvelse? Er disse instruktioner udtryk for et bestemt sprogsyn, og dermed også kultursyn? Spørgsmålene kan muligvis først besvares efter endt (hermeneutisk) analyse af hele materialet.

Sociale og kulturelle forhold i mål- og hjemlandet kan betragtes både som mål og aktivitet i en kommunikativ pragmatisk Landeskunde eller i den interkulturelle læring, og ligeledes i den komplekse kulturdidaktik, med undtagelse af, at diskurser om 'udlændinge' og dikotomien os-dem kun vil kunne behandles som problematiseringer og bevidstgørelse af magtforhold.

En kort bemærkning til diskursen, der gør brug af begreber som "udlænding" (og ikke 'indvandrere' eller andet) og tyrker-tysker dikotomien. Det handler om en nationaldiskurs, som undertiden bliver til en religionsdiskurs for tyrkernes vedkommen (muslimsk – ikke muslimsk kvinde osv.), og også en politisk diskurs, som kendes både fra Tyskland og herhjemme, en diskurs, som skaber distance mellem befolkningsgrupper. I filmen er denne diskurs latent; i det didaktiske arbejde bliver den udtalt. I alle tre kulturdidaktikker ville denne diskurs i forskellig grad problematiseres.

5.3.5. Opsamling

I denne afhandling går jeg ud fra, at den kulturelle praksis, hovedsageligt elevernes ageren, konstitueres i dialog med den teoretiske og den retoriske praksis (kap. 4 og 5 i afhandlingen). I analyserne af disse to praksisser er diskurser om kultur, kulturdidaktik og interkulturalitet blevet udfoldet, diskurser som forventes at være til stede i de diskurscykluser, som influerer på elevernes sociale handlinger.

Ikke mindst forventes mediepakken at være afgørende vigtig i medieringen af de diskurser, som udløser elevens handlinger. Derfor ansås en grundig analyse af filmen og ligeledes af det didaktiske forslag til tilrettelæggelse af undervisningen med filmen for nødvendig.

Analysen af filmen tydeliggør, at der findes righoldige tematiske potentialer, som der ville kunne arbejdes med frem mod interkulturel læring ud fra alle tre arketyper af kulturdidaktiker.

Opsamlende kan det siges, at mødet mellem to kulturer, den tyske og den tyrkiske, står centralt i elevbogen og læsevejledningen. Den etablerede dikotomi er udtryk for et moderne syn på kultur og interkulturalitet. Dette syn er dokumenteret i analysen ved de valgte tekster og deres indhold, opgaver, samt forfatterens ordbrug. Dette kultursyn kan til en vis grad forklares med Klare Mål (2002; 2004). I mediepakken læsevejledning (Jepsen, 2007b) proklameres det, at der vil arbejdes ud fra et funktionelt syn på kultur, og at dette vil indfri curriculære krav om udvikling af både kommunikative og interkulturelle kompetencer. På det tidspunkt, hvor undersøgelsen finder sted (2013-2014), havde 2004 bekendtgørelsen (Undervisningsministeriet, 2004) mistet sin relevans. Forskellene mellem 2004 og 2009 er dog efter min vurdering ikke så afgørende, på nær at 2009 loven eksplicit nævner holdningskompetencen, ("at vise forståelse for andres levevis og deres kulturer" (Undervisningsministeriet, 2009a, p. 4)), mens videns- og færdighedsniveauerne er ens i begge tekster.

Ses der generelt på den foreslåede undervisningstilrettelæggelse, så handler det om en kronologisk handlingsprotokol med enkelte stop, hvor tekstforståelse, forståelse af enkelte ord, strategier samt færdigheder trænes eller testes.

Der lægges op til at arbejde med to udtryksformer: verbaltekst og billeder, og det er disses informationspotentiale, som prioriteres. Der lægges hverken eksplicit op til elaboration eller ekstension (Barthes, 1977) generelt er der ikke fokus på andre modaliteter og heller ikke på disse to repræsentationsformers samspil i betydningsdannelsen. Det kan muligvis skyldes, at implementeringen af erkendelser fra socialemiotikken på publiceringstidspunktet ikke havde vundet indpas i tyskfagdidaktik i Danmark.

Undertiden mangler der afstemning mellem indholdet af de to repræsentationsformer som informationskilder, andre gange er der fare for kognitiv overload på grund af informationernes mængde og forskelligartethed. Dette forstærkes af det faktum, at instruktionerne er utydelige.

Aktiviteterne lægger op til, at eleverne handler aktivt, for det meste i par eller små grupper. Viften af aktivitetstyper rækker fra læsning, rollelæsning til genreskrivning og legende tilgange, hvilket kan tolkes som karakteristisk for en kommunikativ pragmatisk Landeskunde, men vil kunne være en del af aktivitetsrepertoiret i de andre to kulturdidaktikker, dog mangler der for deres vedkommende andre opgavetyper, som er mere repræsentative for dem.

Alt i alt konkluderer jeg, at udtrykket har potentiale for individuelle læsninger og fortolkninger, og indholdet har i høj grad potentiale for individuelle forståelser og meningsdannelse. Der foreslås nogle aktiviteter, som vil kunne være med til at initiere interkulturelle læreprocesser. En forudsætning for, at deres potentiale udfoldes, er dog stilladsering, og den overlades til den enkelte lærer.

5.4. Skolecases

Lærernes didaktiske overvejelser og design er den sidste del af den retoriske praksis. Med dette afsnit afsluttes kapitlet "den retoriske praksis", som rammesætter elevens interaktioner med mediepakken materialer.

I forhold til fremgangsmåden i analysen og ikke mindst i fremstillingen af skolecasene tager jeg udgangspunkt i Illum Hansen og Bundsgaards (T. I. Hansen & Bundsgaard, 2010) forslag om at inddele processer på mikro-, meso- og makroniveauer, med henblik på at synliggøre tidsmæssige og synlige processer og at skabe et overblik over rammesætningen af de sociale processer, som elevernes praksis udspiller sig i. Mens elevernes praksisser analyseres som sekvenser af interaktioner i mikro processer vil analysen af lærernes intentioner og især det observerede didaktiske design rette blikket mod meso- og makroniveauet, dvs. mod workflows og forløb (2010, p. 19).

Desuden lod jeg mig inspirere af Tang et al.'s integrative model af multiple og multimodale repræsentationer (Tang, Delgado, & Moje, 2014), som kombinerer tid (langt og kort tidsperspektiv) og komposition (grov- og finkornet) som dimensioner af analyseenheden. Tangstudiets hovedinteresse er at forstå, hvordan elever danner mening med repræsentationer; fokus ligger derfor på repræsentationer og transformationer af multiple og multimodale repræsentationer i korte og lange tidsperspektiver. I det foreliggende studie lægges fokus ligeledes på elevens multimodalt medierede handlinger, hvorigennem betydninger dannes. Også her spiller tid og kompositionen af multiple og multimodale repræsentationer foruden læringsmiljøets framing og aktørerne en central rolle. Tang et al.'s model bliver altså brugt i denne afhandling, dog i en adapteret form.

Denne del af analyserne beror hovedsageligt på feltnotater og transskriptioner af lydoptagelser. Afsnittet starter med en overordnet beskrivelse af skolernes rammer, klassernes fysiske rammer og elevsammensætninger, samt lærernes intentioner, og slutter med det observerede didaktiske

design (Selander & Kress, 2012, pp. 21-23), dvs. måden hvorpå sociale processer i klasserummet blev formet. Her anvendes der i første omgang et langt tidsperspektiv, konkret undervisningsforløbs- og lektionernes længde, og en grovkornet semiotisk komposition (dvs. registrering og oplistning af de elementer, som tilsammen danner en repræsentation eller semiotisk transformation). Data er blevet segmenteret, således at undervisningssekvenserne danner separate enheder, som koderes til didaktiske designs elementer: aktivitet og sekvensering, som if. Selander & Kress forstås som en understregning af 'aktivitet' som en *serie af (del)aktiviteter* (2012, p. 31), tempo eller tiden afsat for en aktivitet, undervisningsform og deltagere, mål, det tematiske indhold, materielle medierende ressourcer, samt anerkendelseskultur, et begreb, hvormed jeg oversætter Gees 'politics' eller 'the distribution of social goods', nemlig regler, normer, konventioner, som karakteriserer en 'god praksis' (fx den at være en 'god elev') (Gee, 2011, p. 19). Figur 30 (nedenfor) er et eksempel på en sekvenseringsark:

Skole 1, 9. b. første lektion: 27.11.2013

Tid i lydsekvensen	Sekvensering /aktivitet	tempo	Deltagere	Tematisk indhold	Repræsentationer /medierende ressourcer	Anerkendelseskultur
0:00-5:45	L introducerer det kommende forløb	5:45	Hovedsageligt L. Lærer monolog Sekunder/sek. elev participation	personer i filmen	Hjemmesiden: skrift, billeder, knapper	
5:45 - 6:28	L intro til film	0:83	L monolog	Autenticitet	Tale	
6:28 - 6:30	L intro forfatter	0:02	L monolog		Tale	
6:30 - 8:06	L læser forord højt	2:16	L monolog	sammenhængende resumé af handling	tale/ elevbog – skrift, layout, farver	
8:07 - 9:30	L instruktion	1:23	L monolog		Tale, gestus	

Fig. 30: Afsnit af en sekvenseringsark

Denne fremgangsmåde muliggør et indblik i de sociale processer, som bliver iscenesat. Identifikationen af sekvensering og af repræsentationsformer muliggør en interkulturel analyse af det didaktiske design. Efter beskrivelsen af det observerede didaktiske design følger en analyse ud fra interkulturalitetsteorier, som skal svare på forskningsunderspørgsmålet:

- *Hvilke kulturdidaktiske diskurser i klasserummet danner rammer om elevernes praksisser?*

Brugen af referencer i de følgende kapitler:

I analyserne, der nu følger (i kapitel 5.4. og i kapitel 6) inddrager jeg eksempler fra mine data, herunder citater fra observationsark, fra transskriberede lydoptagelser af undervisningssekvenser, fra transskriptioner af interviews med elever og lærere. Disse vil være at finde i mit bilagsmateriale og kan rekvireres mod forespørgsel. I afhandlingen vælger jeg at henvise til disse bilag i noteapparatet for at gøre teksten læsevenligt.

Adgang til feltet

I maj 2013 havde jeg gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt medlemmerne af Tysklærerforeningen for folkeskolen om deres brug af film i tyskundervisningen i folkeskolen og specielt af mediepakker (pp. 38-39 i afhandlingen)⁷⁴. I den forbindelse bad jeg respondenterne om at notere kontaktoplysninger, såfremt de var interesserede i et samarbejde. De tre lærere, hvis undervisning udgør de tre skolecases, hører til de 16 lærere, som har meldt positivt tilbage, og hvis undervisning også logistisk kunne inddrages i projektet.

Der er, som allerede nævnt, blevet observeret undervisning på to skoler og i tre klasser. Deres lærere er alle tre kvinder, og de er blevet interviewet ad flere gange forud for og efter forløbet. Skolecase 1 og 2 omhandler klasserne 9.a og 9.b på samme skole, derfor kan skolens rammer, lærerne og klassernes fysiske rammer og elevsammensætning behandles i et fælles afsnit, mens afsnittene "klasserne ifølge deres lærer" og tanker og intentioner bag lærerens didaktiske design, behandles separat. Skolecase 3 omhandler en klasse på en anden skole, som beskrives efter samme mønster. Efterfølgende beskrives de observerede didaktiske design hver for sig. Denne analysedel tager udgangspunkt i makroniveauet, som betegner forløbet bestående af et antal workflows og mesoniveauet med en beskrivelse af workflows, som Illum Hansen og Bundsgaard ekspliciterer (2010): "(...) den enkelte handling er del af en interaktion, der er del af et workflow, der er del af et forløb, der indgår i en årsplan, der i sidste instans har lærerplanernes sluttrin som retningsgivende mål."(p. 19)

⁷⁴ Bilag 2, pp. 24-25

Til sidst diskuteres de tre skolecases i forhold til afhandlingens interesse, nemlig udvikling af interkulturel dannelse i interaktion med mediepakken.

5.4.1. Skolecase 1

5.4.1.2. Skolens rammer

Skolen er en folkeskole med to til tre spor, fra børnehave- til 9. klasse med i alt ca. 550 elever og ca. 90 ansatte. Den ligger i udkanten af en stor by, centralt i Danmark og i midten af et boligkvarter med små villaveje og større veje flankeret af to til tre etagers blokke. To 60'er gulstensbygninger på to etager og flere lave bygninger danner en karré, som omslutter en gårdsplads.

Skolen inddeler eleverne fysisk i børn og unge. Som besøgende har jeg udelukkende opholdt mig på fælles eller 'unge-arealer'.

Et særligt kendetegn er elevernes vidt forskellige kulturelle baggrunde, om hvilke skolens værdigrundlag siger: "Verden er multikulturel. Derfor skal X-skolen også være det. Vi er faktisk ret stolte af vores forskellige kulturer på skolen. Men vi er et fællesskab. Vi skal ikke være ens, men vi skal arbejde på, at alle er med til at styrke fællesskabet og den gode skole. Vi arbejder åbent med fordomme og racisme. Vi tolerer det hverken i ord eller handling. Men vi stiller til gengæld krav til hinandens adfærd. Og det stiller krav til os alle sammen." ⁷⁵

IT er ligeledes et tema, som skolen fokuserer på. Dertil fik den støtte af kommunen, som havde vedtaget en IT-strategi, der skulle sikre stabile og sikre trådløse netværk og ikke mindst stille it-udstyr til rådighed for børn og unge, der ikke selv havde råd til eget udstyr, hvilket var tilfældet for en del elever på skole 1. Skolen ønsker at kommunikere med elever og forældre udelukkende over skoleintra (en digital platform), hvilket havde direkte konsekvenser for forskningsprojektet. Jeg kunne ikke få elevernes hjemmeadresser for at henvende mig direkte til hver enkelt forælder og bede om tilladelse til at video-optage eleverne i klassens aktiviteter. Brevet måtte distribueres igennem intra, hvilket jeg ikke fandt hensigtsmæssigt⁷⁶. Ikke desto mindre blev jeg nødt til at indvillige, da jeg ikke ville risikere at ødelægge det gode samarbejde med skolen og mine gatekee-

⁷⁵ Bilag 32, p. 129

⁷⁶ Bilag 6

pere. En uge inde i det observerede forløb bad flere elever om ikke at blive filmet. Jeg respekterede deres ønske og destruerede de videooptagelser, som allerede var lavet. Fra da af nøjedes jeg med lydoptagelser og feltnotater.

5.4.1.3. Lærerne

Lærerne, som her kaldes Marie og Trine, arbejder i team omkring børne- eller ungemiljøet. Det er muligvis derfor, at de to lærere, hvis tyskundervisning i 9. klasser jeg måtte observere, lod til at kende hinanden godt. Begge lærere er i de observerede klasser 'kun' faglærere, et faktum, de oplever som en ulempe sammenholdt med klasser, hvor de underviser i flere fag og evt. også har klasselærerfunktionen: "M: Men når man kommer som faglærer med så få timer om ugen, så er det sværere." ⁷⁷.

9.a's tysklærer, Trine, er yngre end sin kollega Marie, men begge er erfarne og engagerede lærere, som har arbejdet i en længere årrække på skolen. De taler respektfuldt og anerkendende til og om hinanden og arbejder if. egne udsagn godt og gerne sammen.

Den 2.7.2013, kort før sommerferien holdt de et planlægningsmøde for det kommende skoleår, som jeg måtte overvære. Det gjaldt om at lave et årshjul for to kommende 9. klasser. Årsarbejdet i tysk blev fordelt på fire temaer: Jung sein, Zwischen den Kulturen, Fantasy und Märchen og Geschichte und Kultur⁷⁸. Til hvert tema besluttede lærerne, at arbejdet skulle tage udgangspunkt i en spillefilm og enkelte prosatekster (både fiktion og fraktion) fra to lærebogssystemer, som skolen rådede over: Alles klappt 3 (K. & Nielsen, 2002) og Der Sprung 4 (Molzen, Rasmussen, Wikner-Strid, Odeldahl, & Vitt, 2008). Derudover blev der fastlagt tidspunkter for aflevering af elevernes skriftlige oplæg til et 5-minutters foredrag for hvert tema⁷⁹, som træning til den mundtlige adgangsprøve, som eleverne muligvis skulle aflægge i slutningen af skoleåret⁸⁰.

5.4.1.4. Klassernes fysiske rammer

Klasserummeerne lå på hver sin side ad gangen, nærmest over for hinanden og lignede hinanden. De var store og lyse, hvilket skyldtes et stort vinduesparti placeret på væggen over for døren. På

⁷⁷ Bilag 7, p. 35; se også Bilag 9, p. 42

⁷⁸ Bilag 8

⁷⁹ Bilag 8

⁸⁰ Tysk er det, som ministeriet kalder udtræksfag, dvs. at der fra central side trækkes lod om, hvilke klasser i landet der skal til enten mundtlig og/eller skriftlig prøve i tysk (Undervisningsministeriet, 2018)

væggen til højre (respektive til venstre) for døren hang en IWB-tavle. Parallelle rækker af tommandsborde var opstillet med front mod tavlen, således at elevernes synsretning var vendt mod den, og lyset faldt ind fra venstre (respektive højre). Der var meget lidt frit areal ved væggen over for tavlen, og dette blev brugt til lave reoler, hvor eleverne kunne opbevare mapper med opgaveark, ord-bøger og hæfter. Væggene var næsten bare. Lærerne selv havde ingen kateder, men brugte et mindre bord, som var opstillet i et hjørne tæt på tavlen i nærheden af papir, bøger og deres bærbare computer. De opholdt sig for det meste foran tavlen, når de talte til hele klassen, ellers bevægede de sig mellem rækkerne, eller også tog de plads ved et frit bord, mens eleverne arbejdede selv eller i par, og der ikke var brug for deres støtte.⁸¹

Ydre fænomener, som præger steder, såsom klasserumsindretning, tæller til de åbenlyse, semiotiske diskurser i (p. 55 i afhandlingen). De er i dette tilfælde udtryk for pædagogiske og didaktiske diskurser. Rækker af tommandsborde kan tolkes som en markering af en fælles rammesætning og magtasymmetri mellem elever og lærer, mens elev-bidrag til udsmykning kan markere hjemlighedsfølelse, fællesskab og ejerskab (Mottelson, 2010). Ikke mindst det faktum, at Trine og Marie ikke havde indflydelse på indretningen i 9. klasse og måtte lede undervisningen i ikke selvbestemte fysiske rammer, gør disse faktorer relevante.

5.4.1.5. Klassernes elevsammensætning

I begge klasser var procentdelen af elever med anden etnisk baggrund end dansk meget høj og fordelingen mellem piger og drenge forskellig. I 9. a var de 20 elever, der var tilmeldt tyskundervisningen, nærmest ligeligt fordelt på drenge (ni) og piger (elleve). Syv ud af de 20 havde bosnisk baggrund, tre tyrkisk, fem dansk og fem mellemøstlig. I 9. b var pigerne i stort overtal, 19 ud af 23. Elevernes etniske baggrund fordeltes imellem tyrkisk (fem), vietnamesisk (fire), bosnisk (fire) og somalisk (seks).

Den etniske sammensætning af klasserne lod ikke til at påvirke atmosfæren i negativ retning. Der fandtes i begge klasser grupper på tværs af etnisk oprindelse, som tilsyneladende arbejdede godt

⁸¹ Bilag 9: Et tilfældigt blik i en 7. klasse, hvor Trine forud for tysklærer også var dansk- og klasselærer viste et helt anderledes indrettet klasserum. De fysiske rammer og de tekniske installationer var de samme, men bordopstillingen var i 4-mands grupper, der var farverig udsmykning i form af elevproducerede tyske og danske ord limet på de genstande, som ordene benævnte, samt plancher overalt i lokalet.

sammen og også tilbragte frikvartererne sammen. Animositeter, som også registreredes, lod ikke til at være påvirket af etnicitet, men derimod af magtforhold elever imellem.

I 9. a var der meget stille i timerne. Klassen var delt i en lille gruppe elever, som fulgte lærerens anvisninger, en gruppe som påbegyndte arbejdet, men hurtigt gav op igen, og en gruppe, som ikke foretog sig noget i timerne ud over at se på mobiltelefoner.

I 9. b fandtes der en større kernegruppe af piger, som deltog aktivt og interesseret i undervisningsaktiviteterne, en lille gruppe piger, som forsøgte at hænge på, omend ret umotiveret, samt de fire drenge, der nærmest var fraværende på skift og oftest passive.

Klassernes etniske sammensætning spillede en rolle for didaktiske valg og fravalg, som jeg kommer ind på nedenfor.

5.4.1.6. 9.a. ifølge Trine

Datagrundlag i dette kapitel er slutinterviewet med Trine fra den 14.2.2014. Der henvises til de respektive afsnit i Bilag 9 og der angives minuttallet, som er fremhævet i transskriptionen.

I de mindre klasser var der meget uro og ballade i a-klassen; så blev a- og b-klassen undervejs lagt sammen og fordelt på ny på to parallelle spor. If. Trine er a. klassen en homogen gruppe i dag, som det er rart at være sammen med, både fordi de har det godt med hinanden og med læreren: "det er en klasse man hurtigt kommer til at holde af fordi de er søde og rar at være sammen med..."⁸². Fagligt er de dog en udfordring, især på grund af deres totale mangel på motivation i alle fag, men stærkere i tysk. Fra skolens side er der blevet sat et aktionslæringsprojekt i gang, som skulle afhjælpe situationen, hvilket dog hidtil ikke har vist nogen resultater i tysk:

... at få dem ... ja motiveret ... eller i hvert fald motiveret så meget at de går hjem og ser på det og så i den efterfølgende time (bitter eller sarkastisk? fnis) det er nok den ... det er det allermest svære ... byder ind... nogle gange ville jeg hellere have at der var nogen der stak lidt ud- for så kunne man skælde ud og - da havde man dialogen – men det er der ikke ... til den anden dag - skulle de lave referat – der var ikke EN der havde lavet det – og så – starter man lige som fra nul og så laver man det inden man så begynder..."⁸³

Og endnu være lader det til at være, at eleverne er apatiske i timerne: "P: ja - hvad synes du optog eleverne mest - på indholdssiden – eller også på aktivitetssiden - T: egentligt er det svært at sige -

⁸² Bilag 9, afsnit I, 1:30, p. 37

⁸³ afsnit I, 3:10, p. 37

med den her klasse - fordi de [eleverne] reagerer stort set ikke – de sidder bare (? og de sidder) – (...)"⁸⁴

5.4.1.7. Tanker og intentioner bag Trines didaktiske design

Trine er generelt glad for mediepakkernes didaktiske design og deres opbygning (afsnit II). Mediepakkerne tilbyder flere repræsentationsformer, hvilket er godt, både ud fra et lærer- og et elevperspektiv: altså personligt synes jeg at det er rart at kunne kombinere både noget læst (?) ... og så filmmaterialet fordi – ja fordi det kan være svært bare at forholde sig - til en tekst eller film –men her - supplerer de hinanden de to... ".⁸⁵ Film tiltaler alle elever, siger Trine.⁸⁶ Hun synes, det er svært at sige noget om, hvad hun oplever, at eleverne er optaget af:

T: ... oh det er svært at svare på hvad teenager ønsker at forholde sig til (T og P smågriner) ... idet man kunne sikkert vælge alt muligt – de også gerne vil forholde sig til – men – jeg synes de tager imod det – altså noget vi havde tidligere var nogen tekster der handlede meget om LIEbe – ja altså de havde et tema der handlede om liebe – det synes jeg til gængæld var svær⁸⁷.

Trine medgiver, at hun i det respektive år prioriterede det filmiske i sin undervisning frem for læsning af skriftlige tekster. Elevbogens repræsentationer er alligevel brugt mere end de andre medier fx webben. Grunden er, at tiden føles knap i 9. klasse, og derfor har hun set bort fra websiden og bedt eleverne bruge tid uden for skolen på den "velvidende at der nok ikke er så mange der har gjort ... men der ryger hurtigt en undervisningstime på den hvis de skal sidde og være nysgerrige... i timen (...)." ⁸⁸ På den anden side erkender Trine også, at det er et medie, eleverne kender, måske vil man kunne fænge nogle flere⁸⁹

Valget faldt netop på denne film af flere grunde: Det er humoren, som Trine tror, at "eleverne har fanget", men også det indholdsmæssige, som appellerer til både piger og drenge.⁹⁰ Desuden indholdsmæssigt favner filmen meget bredt og tilbyder identifikationsmuligheder på en eller anden plan.⁹¹ Dertil kommer, at filmens indhold if. Trine passer til en multietnisk klasse.⁹² Selvom Trine

⁸⁴ afsnit V, 26:02, p. 42

⁸⁵ afsnit II, 6:36, p. 38

⁸⁶ afsnit II, 8:15, p. 38

⁸⁷ afsnit III, 18:06, p. 40

⁸⁸ afsnit II, 10:26, p. 39

⁸⁹ afsnit II, 11:38, p. 39

⁹⁰ afsnit II, 13:30, p. 39

⁹¹ afsnit II, 8:30, p. 38

⁹² afsnit III, 16:43, p. 39

kunne være lidt bekymret for, at eleverne kommer til at kede sig, så er der positive sider ved, at de kender til temaet, som jeg fortolker som værende "det at være tosproget".⁹³ Trine vil ikke gå så langt som at påstå, at eleverne ønsker at forholde sig til dette tema, siden de bliver konfronteret med det tema både i dansk og religion, men de tager imod: "nogen gange tænker jeg – ah hh - er de ikke snart træt af det – altså hele tiden blive konfronteret med det her dilemma – men omvendt synes jeg også at - det man bemærker er også - at de kan snakke om det – og det synes jeg også - at jeg har mærket lidt på eleverne at de tager imod".⁹⁴

Størstedelen af aktiviteterne, der bliver gennemført, er opgaver forbundet med tekstlæsning og -forståelse; og hun mener at jo flere af disse aktiviteter man kommer omkring, på flere niveauer, des bedre vil resultaterne være. If. hende er der i 9. klasse ikke tid til fordybelse, man skal komme igennem pensum, for der er en adgangsprøve i horisonten:

T: og igen – der må jeg sige at det falder tilbage på systemet - på læreren - på skolen – ja på mig selv- eller hvem det falder tilbage på – nogen gang – sÅÅ tror jeg at os lærere – eller i hvert fald mig selv - er mere forhippet på at ku' nå ... nu er det 9. klasse og så skal vi igennem det og det og det fordi vi har en prøve i enden".⁹⁵

Antallet af tekster i bred forstand, som hører til pensum i 9. klasse, og tiden, der er til rådighed, er to indbyrdes afhængige aspekter, som Trine bekræfter i samtalen. Hun ville ønske, at man kunne dvæle ved et eller to temaer og nå flere opgaver: "... hvor ville det være fedt hvis man havde en projektuge med tysk eller en temadag med tysk eller ... hvor man kunne dVÆLE – vi behøver ikke nå hertil når vi er færdig (stille bankelyd i bordet) hvis vi kun når hertil – er fint (banken igen)".⁹⁶

Overvægten af aktiviteter, hun lægger op til i klassen, er at se film, læsning, tekstforståelse og referat. Det er svært for Trine at begrunde det; et godt bud if. hende selv er at beholde kontrollen over situationen.⁹⁷

⁹³ afsnit III, 17:18, p.40

⁹⁴ afsnit III, 17:18-17:51, p. 40

⁹⁵ afsnit IV, 21:49, p. 40

⁹⁶ afsnit IV, 22:44-22:57, p. 41

⁹⁷ afsnit V, 28:06, p. 43

Trine erkender i løbet af samtalen, at hun står i et kæmpe dilemma; på den ene side ville hun selv hellere arbejde med kreative opgaver, som hun kalder dem: "T: jah – eller hvis man havde mere tid – så er det jo klart – så ville man kaste nogle flere kreative opgaver i spil – altså – så ville jeg lade dem [eleverne] dramatisere eller lave rollespil eller et eller andet – det er det jeg forsømmer i den her 9. klasse – hvor jeg er måske bedre til at gøre det i den klasse som jeg er klasselærer for ..." ⁹⁸ Den type aktiviteter vil muligvis kunne gavne flere elever "... så udfordringen vil nok – jo være fremadrettet at kigge på den gruppe som så falder fra ... hvad er det der skal få dem i spil – og så er vi jo nok tilbage til det jeg har forsømt – nemlig nogle af de andre aktiviteter ..." ⁹⁹ Det er en ond cirkel, for hun er klar over, at nogle elever er ganske dygtige ¹⁰⁰ og "[...] de svage de vinder ved at ... [...] – at vi har noget filmisk med" ¹⁰¹ Trine er bevidst om og ønsker at differentiere noget mere, at tilbyde eleverne en større vifte af opgavetyper, målrettet dem og deres behov, men falder tilbage på "ressourcetænkningen", som gør, at hun vælger de sikre opgaver. ¹⁰²

5.4.1.8. Det observerede didaktiske design i 9.a.

I kapitlet henvises til bilagene 10-15; bilagene 11-15 er observationsark, hvor der refereres udelukkende til afsnittet 'fortælling'. Dette afsnit baserer på observationsnotater og lydoptagelser af timen.

Mens lærerens intentioner og begrundelser blev præsenteret ovenfor, beskrives det observerede didaktiske design i det næste afsnit. Der er fokus på synlige og tidsmæssige processer i undervisningen; forløbet beskrives ud fra workflows og interaktionssekvenser (T. I. Hansen & Bundsgaard, 2010).

Timerne – det handler om klokketimer, der ligger mandage og torsdage i første time kl. 8.00-9.00 og fredage før frokost fra kl. 10.30-11.30. Der observeres i alt 12 timer.

Den første time i forløbet er en torsdag og begynder med en organiserende sekvens (læreren deler elevbøgerne ud) efterfulgt af en længere lærerfremlæggelse. Her præsenterer læreren elevbogen, hun læser forordet højt, forklarer hvordan bogen er opbygget, præsenterer og demonstrerer

⁹⁸ afsnit V, 25:08-25:24, p. 42

⁹⁹ afsnit V, 26:37-26:47, p.42

¹⁰⁰ afsnit VI, 37:08, p. 43

¹⁰¹ afsnit VI, 38:13, p. 43

¹⁰² afsnit II, 10:02, p. 38; afsnit V, 25:08, p. 42

hjemmesiden, fremhæver musikken, som man kan høre på disse sider, og at man vil finde nyttige informationer om personerne, hvis man opsøger siderne. Afslutningen på forløbet vil have form af en prøveeksamen, nemlig en skriftlig test og en samtale på basis af en skriftlig disposition og et talepapir. Hun forsikrer eleverne om, at de nok skal få lov at se filmen, dog ikke til at starte med.

Læreren forklarer fremgangsmåden for det kommende arbejde, et design, som ligger meget tæt på lærebogens anbefalinger med opgaver før og efter, man har set de fire filmafsnit (Jepsen, 2007a, p. 11). Der vil blive arbejdet skiftevis med elevbogen og filmen, de andre dele i mediepakken vil af tidsmæssige grunde ikke indgå, heller ikke hjemmesiden.

Fremlæggelsen fortsætter, denne gang læser eleverne forfatterens referat "Gut zu wissen" højt fra elevbogen (2007a, pp. 4-5). Læreren stiller kontrolspørgsmål, beder om oversættelser og hjælper selv til, der hvor det er nødvendigt. Timen fortsætter med et gruppearbejde og slutter med en lærerfremlæggelse og organisering. Hver elev tildeles en person fra persongalleriet (2007a, pp. 6-9), og teksterne herom skal læses, forstås, refereres i plenum gangen efter.

Der er ingen tvivl om rollefordelingen; her er det læreren, der har autoriteten; hun er både organisator, formidler, udspørger og evaluator. Eleverne er tilhørere, undtagen når de skal læse højt eller referere tekster i plenum eller grupper. De forholder sig stille; nogle bladrer i bogen og følger lærerens præsentation, et stykke tid i hvert fald, så falder koncentrationen, og de begynder at småsnakke eller skrive på mobilen. Andre igen har tomme, fjerne blikke fra starten af timen, men de forstyrrer ikke. Dette mønster i elevernes adfærd fortsætter igennem hele det observerede forløb: "J og N snakker med hinanden, stille, J. skriver på mobilen, A går ud."¹⁰³ "Det er meget stille; eleverne lytter (mere eller mindre aktivt; tomme, fjerne blikke, men de afbryder ikke og forstyrrer ikke".¹⁰⁴

Den efterfølgende tysktid (Bilag 12) – det er fredag morgen - begynder med en kort organisationssekvens, og herefter kommer lektiekontrollen: fremlæggelse af referater. Eleverne er ikke forberedte, og de kappes om at frembringe undskyldninger. Men læreren insisterer på, at alle i en eller anden form skal præsentere en person "ingen slipper".¹⁰⁵ Det bliver en lang sekvens; eleverne

¹⁰³ Bilag 11, fremhævet, p. 48

¹⁰⁴ Bilag 11, p. 47

¹⁰⁵ Bilag 12, p. 51

kommer til tavlen i små grupper, de fleste læser på skift højt fra bogen. Kvaliteten af læsningerne er til dels meget tvivlsom; læreren indskyder nogle kommentarer og rettelser, og timen fortsætter med en ny organiseringssekvens. Nu instrueres eleverne mundtligt til at gå i små grupper. Hver gruppe får tildelt et tekstafsnit i elevbogen (Jepsen, 2007a, pp. 13-15) den skal læses, forstås, refereres. Det tager nogen tid, inden eleverne er på plads; der er dog en drengegruppe på tre (fremover drengegruppen), der går i gang næsten med det samme; tre piger af bosnisk oprindelse (fremover pigegruppen) ligeledes. De arbejder rutineret: "de slår ord op på mobilen (nærmest samtidigt). A. er startet med at skrive på dansk; I. retter på hende, så skifter hun sprog. D. læser op fra bogen – igen – og lader I. slå flere ord op. Så oversætter D. teksten. De to andre lytter."¹⁰⁶

Der er også to andre pige grupper, der starter på opgaven, men de falder fra, lader sig distrahere af mobiltelefonen eller går ud for en tid. De andre stirrer ud i luften eller ligger på bordene. Ingen bliver færdig med opgaven, før timen slutter. En organiseringssekvens fylder de sidste minutter – den handler om lektier.

Tredje time (Bilag 13) begynder med lektiekontrol; grupperne skal fremlægge foran klassen. De færreste er forberedte, de læser derfor op fra elevbogen. Læsningerne er igen af forskellig kvalitet, jeg noterer mig en del accentuerings- og artikulationsfejl (fejl ved bogstaver-lyd relationer (fx sch), ortografiske diftonger (fx ei, ie), konsonanter i slutningen af ord eller stavelse). Der bliver ikke rettet og heller ikke givet feedback til oplæsningerne. Læreren retter derimod et spørgsmål til hele klassen: "Har I forstået, hvad X har læst?"¹⁰⁷ Heller ikke på denne type spørgsmål får læreren svar og hun går videre til næste undervisningssekvens, der varer ca. tyve minutter.

Første filmafsnit skal ses, og læreren anbefaler eleverne at tage notater: "Men det skal I selv vide"¹⁰⁸. Lige så snart filmen starter, kommer der bevægelse i rummet: "Eleverne bliver muntre; de smiler, rynker panden, reagerer overrasket ved kampscenerne, griner, er med. Drengene reagerer på alle scener som forventet, alle på nær A er meget opmærksomme og morer sig, selv J har

¹⁰⁶ Bilag 12, p. 52

¹⁰⁷ Bilag 13, p. 55

¹⁰⁸ Bilag 13, p. 55

taget hør-telefoner af og ser på skærmen. Werbespot: morer dem; far-mor-Ibo – farens reaktioner morer dem.¹⁰⁹

Selv elever, som ellers melder fra, lader til at more sig. De største reaktioner registreres ved kamp-scener (især drengene), da Mehmet giver Ibo en lussing, flashback med den unge Mehmet, der belærer sin lille søn om ikke at gøre en tysk pige gravid. De andre scener, som fx den vrede Ahmet i biograf-salen efter visningen af reklamefilmen eller den glade Ahmet i 'King of Kebab' efter biograf-visningen, virker ikke på samme måde underholdende for eleverne.

Efter filmen bliver klassen bedt om første reaktioner; to drenge melder sig: "virker god, tegner til at blive en god film, en god komedie."¹¹⁰

Kort opsamling på dansk på klassen, og så skal næste sekvens organiseres: eleverne skal i grupper skrive et resume af afsnittet, krav: mindst fem sætninger. På nær pigegruppen har alle svært ved at komme i gang. Timen slutter med beskeden om at skrive færdig derhjemme.

Fjerde time (Bilag 14) begynder med lærerens korte fortælling om en aktuel sag på skolen, som kom i mediernes søgelys; eleverne viser ingen interesse og begynder på at småsnakke i grupper, som "virker mere og mere som indspiste klikker".¹¹¹ Så beder læreren om ro, og timen starter med lektiekontrollen organiseret som IRF-struktur, dvs. lærerspørgsmål, svar, feedback (initiering-respons-feedback se T. I. Hansen & Bundsgaard, 2010, p. 21). Resten af klassen er tilhørere: "der er stille, men ikke ensbetydende med, at de andre er opmærksomme. Ikke til at afgøre!"¹¹²

Derefter rekapituleres i samme organiseringsform. Der er meget få, der melder sig; dog er flere af de elever, der bliver opfordret, i stand til at svare "men der er flere der kan svare når de bliver spurgt"¹¹³. Fortsat på klassen og i samme IRF-form skal der formuleres en sætning til billeder i elevbogen; elevernes adfærd er uforandret.

¹⁰⁹ Bilag 13, p. 55

¹¹⁰ Bilag 13, p. 55

¹¹¹ Bilag 14, p. 57

¹¹² Bilag 14, p. 57

¹¹³ Bilag 14, p. 57

I den næste interaktionssekvens sættes et gruppearbejde i gang; hver gruppe tildeles tekster, som skal læses, forstås og resumeres (Jepsen, 2007a, pp. 24-28). Der er tale om billede-tekst-kombinationer. Denne dag er der fem af elevgrupperne, der til at begynde med arbejder med opgaven; resten forholder sig stille. Timen slutter med en påmindelse om lektierne: referat af den læste tekst på tysk. Eleverne skal også læse de andres tekststykker og lave sætninger til billederne, de havde diskuteret i starten af timen.¹¹⁴

Dagen efter – det er fredag morgen - begynder timen som sædvanlig med en orienteringssekvens, efterfulgt af lektiekontrol (Bilag 15). Læreren insisterer på at høre alle eleverne; men da de fleste ikke har lavet lektier, tager elevfremlæggelserne form af IRF-interaktioner lærer-elev, hvor læreren er den mest aktive part. Der er meget uro i klassen denne dag; flere drenge spiller spil på mobilen på kryds og tværs af klassen, råber ting til hinanden og griner; pigerne kalder på hinanden, siger ting på sprog, jeg ikke forstår, og griner. De udnytter måske situationen, da læreren er optaget af at få projektoren til at virke. Men andet afsnit af filmen skal vises, da det er inputtet for det videre arbejde, og derfor beslutter Trine sig for at skifte lokale. Eleverne sætter sig til rette i de nye omgivelser. "Det er første gang at jeg hører dem snakke så muntert til hinanden. I-drenge og I-pigerne flirter lidt med hinanden, sætter sig i nærheden".¹¹⁵ Lige så snart filmen kører, ændrer elevernes holdning sig: de retter øjnene mod IWB-tavlen, lever sig ind i det, de ser, og reagerer både med mimik, kropsbevægelser og lyd "åh ... oh ... nej, vel". Efter at filmen er blevet vist, skifter eleverne igen klasselokale. Læreren skynder sig at aflevere arbejdsark 5 – en grammatik clozetest - og instruerer eleverne i, hvad opgaven går ud på. De allerfleste går ikke i gang, men fortsætter med at snakke. Det er udelukkende pigegruppen, der tager mobilen, bogen, hæftet, en grammatikoversigt, en verber-drejeskive, blyanter ud af taskerne og går i gang.¹¹⁶

Den sjette, syvende, ottende og de resterende timer forløber efter samme mønster. Organisering, fremlæggelse enten som igangsættende eller kontrolsekvens, læsning af nye afsnit i grupper og filmvisning efterfulgt af forståelseskontrol. Til slut bearbejdning af stoffet som skriveopgaver, som

¹¹⁴ Bilag 14, p. 58

¹¹⁵ Bilag 15, p. 60

¹¹⁶ Bilag 15, p. 60

startes i klassen, men skal afsluttes hjemme som lektie, og kontrolleres igen ved elevfremlæggelser. Det er disse aktivitetstyper, der præger workflows og forløb¹¹⁷. De sidste timer inden juleferien og de første timer efter juleferien ændrer karakter på den måde, at kontrolfaserne mest bliver til læreroplæg i stedet for dialog. Plumbearbejdede af stof og gruppearbejde er de to organiseringsformer, som der lægges op til.

Opsummering:

Læreren navigerer i et meget krævende klasse miljø med et overtal af elever, der ikke udviser interesse i nogen af de indholdsmæssige aspekter, aktiviteter eller medier, på nær filmen. På den anden side, som læreren selv bekræfter i interviewet, "de er søde og rar at være sammen med".¹¹⁸

Læreren designer timerne efter et fast, genkendeligt mønster, som på den ene side er overskueligt og gennemsigtigt, på den anden side ensartet; dette valg har både fordele og ulemper. Observationerne bekræfter lærerens udsagn om de dilemmaer, hun kæmper med, hendes usikkerhed omkring de valg og de fravalg, hun træffer. Aktiviteterne, ud over organiseringssekvenserne, orienterer sig efter aktivitetsforslagene i mediepakken forud og efter visningen (vor und nach dem Sehen). Viften af aktiviteter foreslået i materialet er dog bredere end dem, der vælges af læreren; fx bliver ikke anvendt forslag som rollespil og rollelæsning, genreskrivning (fx brev), spil, såsom Erzählerspiel, som lægger op til en cooperative learning struktur m.m. Om disse aktiviteter siger læreren selv, at hun undlader dem på grund af tidspres.¹¹⁹

Afgangsprøven kan siges at have en udpræget washback-effekt, da formålet med de aktiviteter, som Trine gennemfører, kan antages at være træning af kommunikative færdigheder (konkret læse og udtale, se-lytte-forstå og transformere billedernes informationer til skrift), som læreren prioriterer med henvisning til prøven¹²⁰.

Trine forklarer sig i undervisningen, og hun begrundes ofte sine valg, samtidig med at hun fortæller eleverne, at det er deres ansvar at gøre en indsats: "det skal I selv vide." (p. 199 i afhandlingen). På nær pigegruppen stiller eleverne ingen krav til sig selv; og når de endelig arbejder, arbejder de

¹¹⁷ de sidste fire timer er reserveret til evaluering i form af spil og test.

¹¹⁸ Bilag 9, afsnit I, 1:30, p. 37

¹¹⁹ Bilag 9, afsnit II, 10:02, p. 38

¹²⁰ Bilag 9, afsnit IV, 21:49-22:44, pp. 40-41

overfladisk og ukoncentreret. I gruppearbejde-sekvenserne forsøger læreren at få især de piger i gang, om hvem læreren siger: "jeg vurderer at mange af dem er ganske dygtige, men har meldt fra."¹²¹ Det lader til, at hun har opgivet den gruppe af elever, som er inaktive i alle timer. I denne klasse føler man en form for resignation på begge sider af katederet.¹²²

5.4.2. Skolecase 2

Skolecase 2 udspringer på samme skole som skolecase 1; derfor er klassens fysiske rammer og elevsammensætning allerede blevet omtalt under skolecase 1. Afsnittet starter med Maries intentioner og fortsætter med det observerede didaktiske design.

5.4.2.1. 9. b ifølge Marie

Datagrundlag i dette og det følgende kapitel er slutinterviewet med Marie fra den 14.2.2014. Der henvises i teksten nedenfor til forskellige afsnit i Bilag 16 og der angives minuttallet, som er fremhævet i transskriptionen.

Marie havde haft klassen udelukkende i tysk siden 7. klasse. Der havde været en stor udskiftning af elever, og klassen havde hele vejen kæmpet med store disciplinære problemer, som smittede af på undervisningen: "M: fordi de er jo ... ja men de er jo faktisk først ved at finde deres fødder her i 9. klasse - der er sket så meget i 7. og i 8. på den årgang så det næsten ikke er til at rumme - og det har jo haft afsmittende virkning på al undervisning"¹²³

If. Marie forventede eleverne i slutningen af skoleåret en afgangsprøve som den interesserede elevgruppe havde ambitioner om at klare godt. Deres faglige forudsætninger i tysk skulle dog forbedres væsentligt, hvis deres ønsker skulle gå i opfyldelse. Læreren ville gøre sit for, at det kunne lykkes. Der skulle især arbejdes med at forstå og udtrykke sig på fremmedsproget som if. hende var målet med flertallet af de aktiviteter, som hun satte i gang.¹²⁴ Tre af eleverne bekræfter gentagne gange i fokusinterviewet jeg gennemførte efter forløbet, at Maries didaktiske valg, især aktiviteterne type, planlægningen af aktiviteterne rækkefølge, gentagelserne, mm. støttede dem i deres læreproces, således at de selv kunne mærke at det gjorde en forskel. Fx siger pigerne: "jeg

¹²¹ Bilag 9, p. 37

¹²² Bilag 9, eksempelvis afsnit I, 3:10, p. 37; afsnit IV, 22:44 p. 41; afsnit V, 25:08, 26:02, p. 42

¹²³ Bilag 16, afsnit I, 5:12, p. 61

¹²⁴ Bilag 16, afsnit VII, 38:42, p. 68

synes - det er en bedre måde at vi læser før ... [vi ser filmen] ¹²⁵ "[...] så arbejdede vi også med altmulige spørgsmål efter vi har set den [filmen] - sådan at vi genopfriskede vores hukommelse"¹²⁶ "[...] men så var der også noget vi lavede efter vi havde set film - så snakkede vi på tysk sammen med marie - det var også lidt svært og udfordrende men ... også godt"¹²⁷ "[...] så var det godt at vi har set så meget - så vi kunne skrive så meget [til den skriftlige prøve del] ... og hørt så meget - og læst så meget ... og vi havde nota i hæftet til at supplere det forskellige". ¹²⁸

De tekniske forudsætninger på skolen var blevet forbedret i den senere tid mht. internetforbindelse og tilgang til computere; de analoge materialer til rådighed på skolen var begrænset til ord-bøger af ældre dato og lærebøger, som lærerne ikke var tilfredse med. I stedet valgte Marie og Trine at supplere med materialer fra lærerbiblioteket (Center for Undervisningsmidler).¹²⁹ Dette valg krævede dog af logistiske grunde en stram årsplanlægning.¹³⁰

5.4.2.2. Tanker og intentioner bag Maries didaktiske design

Som allerede nævnt er Marie en lærer med mange års erfaring i at undervise i tysk. Hun er engageret i sine elever ¹³¹og i faget og forsøger at følge med i dets udvikling. Både forud og efter observationerne gjorde Marie i interviews rede for sine intentioner med undervisningen og begrundelserne for de valg, hun traf, både med hensyn til indhold, aktiviteter og materialevalg. Ligeledes var hun optaget af at tale om de pædagogiske udfordringer, hun stod over for, og de didaktiske konsekvenser, hun så for det daglige arbejde. Spurgt til, hvad eleverne skulle lære, svarer hun gentagne gange at 'forstå' (filmen, teksterne generelt), at indgå i dialog, at redegøre og at udtrykke sig skriftligt, og ikke mindst at kunne anvende deres sproglige kompetencer frit "M: [...] det viser de [eleverne] jo også selv når de sidder bagefter med det selv - at de kan jo godt omsætte det til noget ... jeg så det for eksempel i dag ... da de skrev noget ... der brugte de nogen af dem der med ... at lade ham i stikken ... og det har de haft der [i forløbet med Kebab Connection] ikke også ... og der var jo flere sætninger hvor jeg tænkte ... ja ja - vi rykker os (stolt? i stemmen)" ¹³²

¹²⁵ Bilag 31, afsnit V, 10:03, p. 119

¹²⁶ Bilag 31, afsnit V, 19:20, p. 119

¹²⁷ Bilag 31, afsnit V, 30:21-30:29, p. 120

¹²⁸ Bilag 31, afsnit V, 35:24, p. 121,

¹²⁹ Bilag 16, afsnit IV, 22:38, p. 63

¹³⁰ Bilag 8, års planlægning

¹³¹ bl.a. afsnit VII, 35:52-36:08, p. 67

¹³² Bilag 16, afsnit VII, 35:52-36:08, p.67

Maries intentioner svarer til de centrale mål for klassetrinnet inden for området kommunikative færdigheder (Undervisningsministeriet, 2009a, p. 4). Et andet kriterium for Maries valg af mål, indhold og aktiviteter er afgangsprøvenes bestemmelser¹³³.

Inden for området kultur og samfundsforhold vælger Marie generelt tematikker, som er velkendte tekstopgivelser til afgangsprøven (Mogensen et al., 2012). Den ene af dem er "Zwischen den Kulturen", som Kebab Connection hører under.¹³⁴ Til hvert tema vælger hun filmiske og litterære tekster, som giver eleverne muligheder for at møde mennesker, der vælger forskellige veje og løsninger på dilemmaer i livet 'mellem kulturer':

M: [...] og så har vi kebab

P: til zwischen den kulturen [emnet] det er det i kalder det

M: [ja ... lige nøjagtig

M: zwischen den kulturen ja [...] men der findes nogle gode ... en lille roman som hedder kopftuch – om en ung pige som – smider sit tørklæde og så er nødt til at flygte hjemmefra ... og så har vi en god novelle som også ... der er altså tre [...] så det er alle tre tyrkiske piger med tyske kærester og mm ... der er så tre forskellige UDveje hvis man kan tillade sig at sige det sådan.¹³⁵

Marie nævner ikke elevernes etniske baggrund i forhold til klasseledelsesstrategier, men i forhold til tematiske valg. Begrundelsen for at vælge netop denne film var at give eleverne mulighed for identifikation.

M: men det er også rigtigt ... men det er også fordi – altså – hvis jeg var på en anden skole var det ikke HELT det samme materiale jeg ville vælge – men noget af det selvfølgelig

P: hmm ... du sagde jo LIGE før ... mm... de [eleverne] får forskellige udveje

M: men – jeg er jo ikke sikker på at jeg ville vælge så meget omkring zwischen den kulturen ... det er fordi jeg gerne vil have at de ligesom kan se noget af sig selv

P: [ok altså identificere sig

M: ja ... ik' også ...

[...] altså den klasse jeg har lige nu – der er ikke en eneste der er af dansk herkomst

M: ikke ÉN¹³⁶

¹³³ Bilag 16, afsnit IV og VI, pp. 62-64, pp. 65-66

¹³⁴ Bilag 16, afsnit IV, 23:23-24:13, p. 63

¹³⁵ Som note 113

¹³⁶ Bilag 16, afsnit V, 28:10 - 28:43, p. 64

For autenticitetens skyld vælger Marie film /spillefilm i sin undervisning: "M: jo men også at det er spillefilm der er ... den er ikke lavet specielt – kunstigt – for deres skyld".¹³⁷ Det er også autenticiteten, der gør det didaktiske arbejde udfordrende, indrømmer læreren: "M: men det hele tager jo lang tid ... fordi heller ikke den [film] kan man jo bare smæk' på ... slet ikke"¹³⁸. Hun er sig også meget bevidst om hvad eleverne har brug for "at de har noget forforståelse"¹³⁹.

Marie fremhæver mediepakken didaktiske design, især det, at der arbejdes med opgaver forud for at se filmen, som kunne aflaste elevernes arbejdshukommelse; en fremgangsmåde hun mente vil kunne komme hendes elevgruppe i møde: "M: [...] den måde de [forfatterne?] var meget mere grundig i ... at læse det ... og at lave flere forskellige øvelser INDen vi skulle se den – det kunne jeg faktisk godt lide og tænkt' ... de [eleverne] var jo så forsigtige med at sige noget så ... hvis de havde endnu mere FORkundskab - så kunne jeg håbe på det ... blev lidt bedre".¹⁴⁰

I en selvrefleksion over det forgangne forløb finder Marie positiv bekræftelse for sine dispositioner og valg, dels hos elever, som gav positiv feedback og insisterede på at fortsætte på samme måde i det næste forløb, dels gennem hendes egne observationer, som bekræfter tegn på forbedring og konsolidering af nogle elevers standpunkt:

M: JA - og det kunne jeg også se at den gjorde – undervejs – og jeg kunne se at det at vi lavede så mange opsamlinger - vi lavede så mange ... hvad skal vi sige - mini-referater af det vi havde læst – eller beskrev nogen billeder - besvarede nogen spørgsmål - mm og så det der med at vi fandt emner til hvert afsnit – fandt ud af det ... hvad er det for nogen temaer for nogen emner ... det gjorde at vi kom rundt om det ... MANge gange ... og jeg var lige ved at tænke - hvornår siger de - det er for kedeligt - det gjorde de jo ikke – tværtimod sagde de - nu har vi rigtig forstået det - og det mener jeg også kom til udtryk i deres fremlæggelser til sidst - af selvvalgt emne - at de har virkelig ... forstået den".¹⁴¹

De aktiviteter Marie har valgt ud, reflekterer de mål, hun har sat for undervisningen, og om dem siger læreren selv: "M: mm - men det er jo meget det der med at læse op og forstå og så producere noget sprog selv ... ja det er meget de opgaver jeg har valgt."¹⁴²

¹³⁷ Bilag 16, afsnit VII, 34:03, p. 66

¹³⁸ Bilag 16, afsnit IV, 25:58, p. 64

¹³⁹ Bilag 16, afsnit VII, 34:43, p. 67

¹⁴⁰ Bilag 16, afsnit II, 5:49 – 6:15, p.61

¹⁴¹ Bilag 16, afsnit III, 6:18-7:27, p. 62. Se også afsnit VII, 35:52-36:08, p. 67 og Bilag 31, p. 119

¹⁴² Bilag 16, afsnit VII, 38:42-38:50, p. 68

5.4.2.3. Det observerede didaktiske design i 9.b.

I kapitlet henvises til bilagene 17- 21; bilaget 17 er en tysktimes sekvensering; bilagene 18-21 er observationsark, hvor der refereres udelukkende til afsnittet 'fortælling'. Dette afsnit baserer på observationsnotater (og enkelte lydoptagelser fra undervisningen). Der skal også bemærkes, at undervisningsforløbet i 9.b af logistiske grunde¹⁴³ ikke er blevet observeret i sin helhed, men kun i alt i syv hele klokketimer.

I første time gælder det også her om at introducere forløbet. Der gives generelle informationer om arbejdet med Kebab Connection, informationer, som er blevet sendt til eleverne via deres digitale platform (intra fremover): Læreren læser op fra sin besked: Der skal arbejdes med filmmaterialet i alle lektioner indtil den 19.12., hvor eleverne skal aflevere en disposition til et selvvalgt emne og en stil om filmen på mellem 200 og 300 ord. I uge 1 i det nye år vil der blive arbejdet med grammatik, i uge 2 ligger en tysksprøve; den 9.1. skal eleverne aflevere den sidste del af den skriftlige prøve, nemlig den skriftlige fremstilling.¹⁴⁴

Umiddelbart efter denne orientering afleverer hun bøgerne til eleverne, klikker på filmens hjemmeside, videre på persongalleriet og så på Ibo. Hun læser selv op fra skærmen, men stopper ved ord, som hun formoder at eleverne ikke kender og oversætter dem. I dialog med eleverne oversættes den korte tekst. Der er især en sætning, som volder eleverne problemer: "es bleibt nicht ohne Folgen". Læreren forklarer situationen på tysk og beder eleverne om bud. Det udløser livlig aktivitet i klassen; jeg noterer mig, at elve elever gerne vil give deres bud på, hvad tyrkiske unge mænd må eller ikke må, og hvad det kan få af konsekvenser.¹⁴⁵

Nu tager Marie bogen frem og læser selv introduktionen "Gut zu wissen/Kurz zum Film", mens de fleste elever følger med i deres bog. Marie vælger at blande konkrete informationer med oplæsning og bearbejdning i plenum, og bruger både intra, bogen og hjemmesiden som støtte for sin fremlæggelse.

Den næste interaktionssekvens organiseres i par; hvert par får tildelt et kort afsnit af en tekst og bliver bedt om at læse og oversætte den. Det er stille i klassen, parrene arbejder koncentreret og

¹⁴³ Undervisningen i 9. a og 9. b fandt til dels sted på samme tidspunkt. På Maries anbefaling observerede jeg i disse timer i 9.a.

¹⁴⁴ Bilag 18, p. 70

¹⁴⁵ Bilag 18, p. 71

rutineret. De to drenge, der er til stede, sidder over for hinanden ved et bord og drøfter noget, der ikke har med opgaven at gøre; deres bøger er ikke på bordet.¹⁴⁶ Da den aftalte tid er omme, starter en kontrolsekvens i plenum; eleverne skal efter tur læse deres afsnit højt og gengive betydningen af det læste. Eleverne læser ret godt; udtalelsesfejl korrigeres kun, når det læste er uforståeligt; men generelt retter eleverne for det meste sig selv.

Som det næste forklarer læreren, at mediepakkenes forfatter har delt filmen i fire afsnit og vil have dem til at arbejde med tekster forud for visningen af filmen, således at de kender til historien; derved mener han, at eleverne vil forstå mere af filmen. "Vi vil se, om det passer",¹⁴⁷ siger hun, og dermed lader hun det lyde som et eksperiment, en anderledes fremgangsmåde end den vante, som eleverne skal være med til at evaluere.

Så går hun videre til persongalleriet og beder eleverne om at se på billederne og om at fortælle, hvad de ser. Det første billede er Ibo; et ungt, smilende ansigt, skægstubbe, regelmæssige ansigtsstræk, mørke øjne, som en kasket kaster skygge over; let krøllet og nakkelangt hår. På Maries spørgsmål svarer den første elev "Türke". Marie spørger: "Kan I se det på billedet?" "20 Jahre".¹⁴⁸ Det bliver klart: Eleverne bruger ikke billederne, men teksten; og læreren insisterer ikke videre på, at de skal beskrive billederne. Samtalen på klassen fortsætter med grundlag i teksten i form af en IRF-struktur. Som klassesamtalerne generelt er også denne initieret af læreren og med læreren som central aktør og dirigent og med sporadisk elevparticipation. Det er muligvis grunden til at læreren peger på eleverne, der skal svare.

Onsdag den 4.12.13. I mellemtiden har eleverne set første afsnit af filmen. Timen begynder med en organiseringssekvens, hvor det konstateres, at projektoren ikke virker, og IWB-tavlen ikke kan bruges. Den første interaktion er på klassen, og den gælder en rekapitulation af handlingens forløb. Til støtte for samtalen lægges der op til, at billederne, som kapitel 1 i elevbogen indledes med bruges (Jepsen, 2007a, pp. 10-11). På baggrund af lærerspørgsmål (hjælpe spørgsmål) beskriver eleverne på skift billederne og genfortæller hændelserne (IRF-struktur).

¹⁴⁶ Bilag 18, p. 71

¹⁴⁷ Bilag 18, p. 72

¹⁴⁸ Som note 126

Den næste sekvens ligner den forrige; nu handler det om at beskrive ukendte billeder fra anden del af filmen (2007a, pp. 22-23): Læreren henleder elevernes opmærksomhed mod ting og personer, samt deres emotioner:

L: was sehen wir hier
B: kinderwagen
L: ja ibo muss den kinderwagen fahren... sieht er froh aus
B: overhoved ikke
L: nein
L: wer ist diese frau hier
A: titzis mutter
L: wo arbeitet sie ... glaubst du
A: in einem supermarkt
L: glaube ich auch ¹⁴⁹

Læreren parafraserer eller eksemplificerer ords betydninger og lægger op til, at eleverne bruger gætte-strategier i deres beskrivelse af billeder. ¹⁵⁰Derudover er læreren optaget af at hjælpe eleverne med at 'strække' sproget, dvs. at lave længere sætninger. ¹⁵¹ En gruppe af elever følger med i bogen, løfter blikket, når læreren stiller spørgsmål; det er dog kun få, der frivilligt markerer. Resten er passiv.

De næste tre tekster i elevbogen (2007a, pp. 24-27) læses som rollespil på klassen. For det meste retter eleverne sig selv ved udtalefejl ¹⁵² som ved ortografiske diftonger fx 'eu' i seufzen. Efter hver rollelæsning oversætter læreren selv teksten; eleverne, dvs. de fleste piger, virker fortsat opmærksomme.

Det halve af timen er gået; læreren skriver lektien på tavlen: spørgsmål til teksterne. Svarene på spørgsmålene danner basis for individuel minireferatskrivning og mundtlig præsentation af referaterne i plenum gangen efter.

Så får eleverne udleveret arbejdsark 5 fra lærerhåndbogen, en clozetest. Eleverne går i gang med det samme, hver for sig. Der høres kun nogle få, der hvisker med hinanden, selv læreren hvisker,

¹⁴⁹ Bilag 19, p. 75

¹⁵⁰ Se fx også Bilag 18, pp. 71-72, Bilag 21, p. 81

¹⁵¹ Bilag 20, p. 78

¹⁵² første side i Bilag 19, under registrering af modulets forløb, fremhævet) og Bilag 20, p. 74

når hun hjælper nogen. Timen er næsten slut, flere piger kalder febrilsk på læreren, som de vil have feedback fra.

Det er stort set det mønster, jeg observerer i alle timerne.

Marie arbejder på linje med Trine i et pædagogisk krævende felt; til forskel fra 9.a. er et flertal af eleverne i 9.b ambitiøse og aktive. Afgangsprøven i slutningen af skoleåret er også her en afgørende faktor i Maries didaktiske overvejelser.

Også hvad angår timernes workflows og sekvensers organisering ligner de to cases hinanden: Maries undervisningstimer foregår ligeledes efter et nærmest ritualiseret mønster: En organiseringssekvens og lektiekontrol efterfulgt af dagens hovedaktiviteter (læse, oversætte, skrive sætninger, svare på spørgsmål, se film, løse en grammatikopgave), opsamling og til sidst informationer om det videre forløb, fx i form af lektier for den kommende dag. If. Marie giver dette mønstereleverne tryghed.¹⁵³ Observationerne viser (i overensstemmelse med lærerens udsagn), at fokus i forløbet ligger på kommunikative færdigheder. Og også Marie vælger tekster og opgaver blandt mediepakens tilbud. Til forskel fra skolecase 1 bruger Marie rigtig konsekvent 'svar-på-spørgsmål til teksten' opgaver i par. Som næste sekvens skal eleverne individuelt skrive minireferater på basis af svarene i den forrige opgave. Efter den mundtlige præsentation af referatet i plenum afsluttes der med en klassesamtale om tematiske aspekter i filmafsnittet og teksterne. Inputtet skrives på en liste til rådighed for alle elever på klassens elektroniske platform. Til allersidst i forløbet formulerer eleverne sig skriftligt omkring et selvvalgt tematisk aspekt, præsenterer og diskuterer det med læreren i rammerne af en såkaldt 'prøveeksamen'. Denne produktive opgave giver eleven mulighed for frit at vælge emne, vinkler og perspektiver på emnet, samt til at anvende alle de ressourcer, som han/hun råder over. Den kæde af aktiviteter, som stiger i sværhedsgrad og selvstændighedskrav, og som Marie planlægger, kan ses som stilladsering på mikro-niveau (Gibbons, 2002). Denne fremgangsmåde svarer til et kommunikativt didaktisk koncept, som tager udgangspunkt i en tekst og følger en progression fra mere eller mindre lukkede eller reproduktive øvelser, til produktive opgavestillinger (Neuner & Hunfeld, 1996, p. 103 ff.).

¹⁵³ Bilag 16, afsnit III, pp. 61-62

5.4.3. Skolecase 3 – en grundtvig-koldsk friskole

Et første lærerinterview fandt sted i oktober 2013. De fem ugers observation, i alt 16 lektioner, 10 klokketimer, blev afholdt i november og december 2013. På grund af juleferien blev interviews med to grupper af elever gennemført i januar (uge 3) 2014, mens slutinterviewet med læreren først kunne finde sted to uger senere, i uge 5/2014.

5.4.3.1. Skolens rammer

Skolen er en friskole; der er et spor fra 0. til 9. klasse, med maks. 23 elever per klasse. Elevgruppen er ifølge deres tysklærer, som jeg her kalder Eva, homogen; forældrene bakker op om deres børns skolegang. Både de fysiske og psykiske rammer for undervisning beskrives som gunstige. Fagligt ligner skolen så mange andre, den har ikke en særlig profil, ud over at det er en grundtvig-koldsk skole, som lægger vægt på fortælling og rummelighed.¹⁵⁴

Skolen ligger midt i et villakvarter i en forstad til en storby. Hovedbygningen er på to etager, bag bygningen er en naturlegeplads og et grønt areal med flere stier, der fører til andre huse, som også hører til skolen. I underetagen ved indgangen er der en aula, som fungerer som fællesrum med bord, stole og flere rumdelere. På væggene hænger kunstbilleder, bl.a. nogle som skoleelever selv har lavet i anledning af et jubilæum; der er et piano, et lærred, en projektor.

Trapper til venstre og højre for fællesrummet fører til første etages repos; herfra går flere gange til klasseværelser og trapper op til 2. etage. På reposen er der flere farvestrålende grupper af møbler. Trappetrinene, gangene og klasserne er tæppebelagte. På gangene uden for klasseværelserne er der hylder til sko (også i de store klasser), så eleverne går i strømpesokker. Det virker hjemligt og afslappet.

5.4.3.2. Klassens fysiske rammer

9. klasses lokale er på 1. sal. Et stort vinduesparti lige over for døren med udsigt til naturarealet og legepladsen gør rummet lyst. På væggen til højre for døren hænger en IWB-tavle; under den et lille bord med tilsluttet computer, længere hen mod vinduet et bord, som læreren lejlighedsvis bruger til at stille bøger og andre genstande på. Eva sidder yderst sjældent ned, men bevæger sig hele tiden i rummet. Ved væggen modsat tavlen er der en blød, blå sofa og reoler med elevernes ting. Midt i rummet er der fire større gruppeborde, hvor der normalt sidder ca. fem elever; det

¹⁵⁴ Bilag 22, afsnit I, p. 82

gør, at nogle sidder med ryggen til tavlen. På bordene ligger der i timerne åbne computere, mobiltelefoner, høretelefoner, bøger, hæfter, pennalhue m.m.

5.4.3.3. Klassens elevsammensætning

Der er 22 elever, 8 drenge og 14 piger, heriblandt to børn af blandet herkomst (muligvis én af forældrene er af anden herkomst end dansk, jeg har ikke spurgt), men fra ressourcestærke familier, fortæller Eva. Der er dog elever i klassen, som socialt er anderledes stillet end flertallet; jeg får ikke at vide hvem, og der er ingen grund til, at jeg skal vide det.

5.4.3.4. Klassen ifølge Eva

I klassen er der en god atmosfære, hvilket observationerne også bekræfter. Elevgruppen beskriver hun som venlig og ugeneret; de taler frit med hinanden, anerkender hinandens styrker og bruger hinanden på en positiv måde i timerne. I frikvartererne følges eleverne oftest ad i par eller i mindre grupper alt efter interesse. Fra et fagligt synspunkt er klassen mindre homogen, men der er ingen, der åbent afviser at arbejde med faget; tværtimod lader det til, at eleverne anstrenger sig og gør, hvad de bliver bedt om.

Eva fremhæver, at hun har god kontakt til eleverne. Hun lader til at være godt informeret om hver især og er interesseret i dem, kender til deres familiære forhold m.m. Hun taler et klart sprog og sætter barren højt if. eget udsagn. Også det bekræftes af observationerne, hvor hun bl.a. udtrykker sine forventninger, roser og irettesætter: "E: ich bin gar- GAR nicht zufrieden mit euch in diesem augenblick ... ich bin gar nicht zufrieden ... hvad var det der var så svært ved den opgave - F kunne beskrive det ... hvad der var så svært Det her er ikke godt nok."¹⁵⁵

Det lader dog også til, at der er nogle praksisser, som er mere anerkendte end andre; at kende og anvende viden om sprog virker som noget, der belønnes.¹⁵⁶

5.4.3.5. Tanker og intentioner bag Maries didaktiske design

Klassen skulle arbejde i fem uger, fire lektioner pr. uge, med mediepakken Kebab Connection. Mediepakken indgår i et tematisk forløb, som læreren kalder 'buntes Deutschland' eller 'anders sein' (begge udtryk bruges i interview), og suppleres med nogle tekster fra lærebogen Logo (W. S.

¹⁵⁵ Bilag 26, 16:22, p. 93

¹⁵⁶ Bilag 22, afsnit III, 6:17-6:58, p. 81

Pedersen, 2012), som klassen bruger til daglig.¹⁵⁷ Eva vælger især at arbejde med filmen, elevbogen, filmens website.¹⁵⁸ Hun mener ikke, at CD-en tilbyder noget, hun ikke selv vil kunne opnå med mindre (teknisk) besvær.

Hun begrundet sit valg af mediepakken (og især for filmen) med muligheden for at formidle kultur-møder: Mødet med personer, som eleverne kan identificere sig med, nutidigt sprog, kultur og humor, som man ellers ikke er forvænt med i tyskundervisningen.¹⁵⁹ Derudover taler Eva også om at tilbyde elever, og deres forældre for den sags skyld, alternative billeder til den skæbnesvangre tyske historie, som mange stadigvæk forbinder tysk med:

Jeg tænker ... der kan ikke tænkes en undervisning uden [sammensatte læremidler] efterhånden ... nu har vi rigtig mange gange brugt den [film] der hedder kebab connection i 9. klasse ... det er jo en fremragende sjov ... sød film ... og den er rigtig god til også ... at sætte nogle billeder på ... nåh ser det sådan ud i hamburg ... og er det det sprog de taler ... for jeg kan hverken snakke med den dialekt og jeg kan heller ikke bruge de slangord de kan ... og så gør det ikke noget, at den er lidt sjov ... jeg synes den (? gøre det muligt) at møde rigtige tyskere i rigtig tyske sammenhænge og med ægte tyske problemstillinger Det giver noget andet end, når jeg fortæller dem [eleverne] at der er så og så mange indvandrere i hamburg eller hvad det nu kan være ... det giver noget helt andet ... og det giver også oplevelsen ... som jeg ikke vil kunne give dem... og nogle gange synes jeg det må også gerne være lidt sjov. [...] Det der med at den er autentisk og også det med at tyskland er altså noget andet end ... Hitler Jugend ... fordi det forbinder de jo stadigvæk med ... og deres forældre gør for øvrigt også... altså at det bliver nutiden - det er her og nu det handler om og det er børn i deres egen alder ... at tyskland bliver støvet lidt af.¹⁶⁰

Eva fremhæver kommunikation og Landeskunde som overordnede mål for arbejdet med materialet. Mens Landeskunde forbliver utydelig, konkretiserer læreren, hvad hun forstår ved det kommunikative i arbejdet med materialet:

[...] meget lytte-forstå ud fra opgaver ... at forstå dialoger ... uddrage ordforråd og udtryk ... det er ikke sådan noget med sprogtilegnelse og grammatik ... i kebab connection er der også lagt op til at eleverne kan selv formulere sig omkring nogle problemstillinger ... der ligger også nogle opgaver man kan bruge (?til) skriftlighed ... men jeg

¹⁵⁷ Bilag 22, afsnit V, 7:05–8:14, p. 85

¹⁵⁸ Bilag 22, afsnit V, 21:40-25:23, p. 86

¹⁵⁹ Bilag 22, 15:05-16:00, p. 82

¹⁶⁰ Bilag 22,17:06-18:02, p. 83

må endelig sige at den skriftlige del den ligger lidt derudover - for sig selv ... den træner vi decideret med am besten testen [et trænings testmateriale] en gang i mellem - den ligger ikke altid helt i forlængelse af de temaer vi arbejder med.¹⁶¹

Landeskunde, som mål for læring, er tvetydig, som nævnt overfor. Det lader dog til, at det forstås som 'kommunikativ og handlingsorienteret,' fordi de kommunikative færdigheder fremhæves, receptive (*lytte-forstå*) som produktive aktiviteter, hvor elevstemmen kan komme til udtryk (formulere sig omkring problemstillinger. Eva fremhæver, at teksterne leverer sproglige midler, som eleverne kan benytte sig af i deres egne formuleringer (uddrage ord og udtryk). En anden grund til at tolke konceptet som pragmatisk og kommunikativt, er, at der er tale om en nationalt præget kultur (Tyskland, Hitler Jugend). Der fremhæves det 'at sætte billeder på' og at 'opleve' autentiske mennesker, som eleverne kan identificere sig med (børn i deres egen alder), at opleve nutiden, som modvægt til indgroede billeder (som jeg tolker 'Hitler Jugend' står for), i aktuelle, troværdige situationer, over for faktisk viden (antal af indvandrere i Hamburg). Alt det taget i betragtning lader til, at interessen i højere grad er at sensibilisere for kulturelle aspekter frem for information (se også ABCD-teserne (pp. 100-101 i afhandlingen).

Viden om sproget og træning i at anvende denne viden lader derimod til at høre til i andre sammenhænge. Om det er, fordi Eva vil gøre eleverne "prøveklar", kan ikke siges. Hun laver derudover en distinktion mellem 'skriftligheden', som materialet lægger op til igennem opgaver, og en anden 'skriftlighed', som hun omtaler som 'den skriftlige del', (den kunne referere til afgangsprøvens skriftlige del). Den første, fortolker jeg, er naturligt indbygget i læreprocessen, som mediepakken initierer; fx det at sætte ord på visuelle indtryk (skriv sætninger til billeder), på handlingsforløb eller personkarakteristik, udtrykke meninger osv. Den anden 'skriftlighed' vedrører decideret øvelser, hvor anvendelse af viden om sprog er i forgrunden. Udsagnet herom er klart, læreren skaber et øverum særskilt fra de tematiske forløb, en todelt undervisning, indhold og form hver for sig. Den træning ligger ikke altid helt i forlængelse af de temaer, der arbejdes med.¹⁶² Ud fra disse betragtninger kunne man slutte, at Evas sprogsyn er formelt. På den anden side udtrykker hun en intention om at give eleverne oplevelser og sensibilisere dem for mødet med et andet sprog og en

¹⁶¹ Bilag 22, 19:13-19:42, p. 83

¹⁶² Bilag 22, 20:25-21:49, pp. 84-85

anden kultur, hvilket tyder på integration af fagets discipliner. Muligvis er hun selv ikke helt afklaret i den henseende.

5.4.3.6. Det observerede didaktiske design i 9.

I kapitlet henvises til bilagene 23-28; med undtagelse af bilag 27, som er en transskription af en undervisningssekvens, er de andre bilag observationsark. Timerne – det handler om dobbelttimer – ligger mandag og onsdag. Nogle timer inden forløbet, lod jeg mig fortælle, blev der læst nogle faktuelle tekster om Hamburg. De første to lektioner i starten af forløbet, som jeg ikke har haft mulighed for at observere, startede med organisering, introduktion samt en genfortælling af handlingen ved hjælp af persongalleriet i elevbogen.

Første observationsdag, den 20.11. Efter organisering og lektiekontrol skal filmens første filmafsnit ses. Der er en særlig stemning i klassen; to piger lægger sig på gulvet foran tavlen, mens de andre bliver siddende på deres pladser, med alvorlige ansigter. Nogle elever tager bøger eller hæfter frem og lægger dem på bordene inden for rækkevidde. Mens de første billeder kører, er eleverne næsten ubevægelige, ser koncentreret på, uden at fortrække en mine. En dreng laver enkelte notater undervejs på sin mobil, ser det ud til (jeg bad ham om dem, men fik dem aldrig at se). Så løser stemningen sig hos tre, fire elever: de begynder at reagere på det, de ser; fx lokker kungfu sparket, som ødelægger producentens fjernsyn, en hånd, der smadres i en bildør og onkel Ahmeds praleri med sin nevø nogle reaktioner frem, fx av av, gisp og grin. Ti minutter inde i filmen ses hos få elever første tegn på manglende koncentration eller kedsomhed (hvisker noget til hinanden, ser i rygsækken på gulvet, vender sig om og forsøger at få øjenkontakt med andre). Filmafsnittet er slut, og der følger en forståelseskontrol-, efterfulgt af en organiserings- og en opgaveløsningssekvens.¹⁶³

Eleverne skal i små grupper skrive sætninger til billeder. Til at starte med nævnes der et kriterium for opgaven: antallet af sætninger, nemlig tre. Mens alle har rejst sig og er på vej ud, insisterer nogle elever på at få mere at vide. Svaret er: "det er lige meget, bare de [sætningerne] er korrekte".¹⁶⁴ Det stiller eleverne sig tilfredse med, de spreder sig over hele skolen bevæbnede med computere, mobiltelefoner, ark, elev- og grammatikbog, opslagshæfte, blyant og viskelæder. Da

¹⁶³ Bilag 23, p. 88

¹⁶⁴ Bilag 23, p. 89

den aftalte tid er gået, er ingen af grupperne færdige. Læreren giver dem mere tid, og opfordrer dem til kun at skrive hovedsætninger, at bruge formuleringer fra bogen: ”stjæl fra bogen fra de tekster vi har været igennem”¹⁶⁵ at skrive en sætning per billede og at nøjes med lade én i gruppen skrive sætningerne ned. De fleste grupper fortsætter dog ud ad det spor, de har lagt, og tiden kan heller ikke denne gang overholdes. Eva fortæller mig, at hun har fortrudt at have bedt om korrekthed; hun ville meget hellere bare have eleverne til at tale. Eleverne samles i klassen for en kort instruktion: lektien til gangen efter.

Den 25.11. (Bilag 24) efter en kort organiseringssekvens følger lektiekontrol: Eleverne bliver opfordret til at læse deres sætninger op. Jeg noterer mig, at grupperne har formuleret meget forskellige sætninger; fra korte hovedsætninger, der beskriver handlingen på billedet: ”Ibo und Titzzi küssen” til lange ledsætninger: ”Ibo besucht den Filmproduzenten, weil er einen Kungfu Film machen will.” Der er kun to eksempler på, at elever ’stjal fra bogen’ dvs. skrev en sætning fra bogen af fx ”Ibo stellt seine Pläne und Ideen für den ersten deutschen Kungfu Film vor (Jepsen, 2007a, p. 13). I kontrolfasen er der stor fokus på kongruens ved verber og andre formfejl.¹⁶⁶

Næste opgave skal løses parvis – det handler om at opstille hypoteser ud fra billeder fra næste filmafsnit. Alt imens ringer læreren til en elev, der ikke er mødt op, men heller ikke er sygemeldt.

Og så skal næste filmafsnit ses; jeg noterer mig, at eleverne reagerer som ved første visning, koncentreret og med alvorlige ansigter, på nær de tre-fire, som lader til at more sig. Timen slutter med clozetesten fra lærerhåndbogen i grupper.

Timen den 27.11. (Bilag 25) starter efter samme mønster; lektiekontrollen som klassesamtale handler om formelle aspekter såsom kongruens, personalpronomen m.fl. og gennemføres efter den vante struktur, IRF.

I opgaven, som følger, skal eleverne dramatisere en scene fra første filmafsnit efter eget valg. Jeg følger med en gruppe elever; de organiserer sig relativt hurtigt, forhandler om roller og fordeler

¹⁶⁵ Bilag 23, p. 90

¹⁶⁶ Bilag 24, p. 92

dem mellem sig, men snart erkender de, at teksten skal forstås, før de kan dramatisere den. Læreren lægger vejen forbi hver gruppe, lytter med, svarer på spørgsmål, giver feedback. Enkelte elever kommer forbi mig og stiller mig spørgsmål om ords eller udtryks betydninger.

Efter gruppernes optrin på klassen går grupperne i gang med en quiz på filmens hjemmeside. Konkret handler den om at svare på en række spørgsmål, hvilket kræver læsning efter informationer. Da informationerne findes på hjemmesiden, skal eleverne kunne navigere på den, dvs. orientere sig, forholde sig til sidens struktur, layout, billeder, tekster osv. Da der ikke er nogen demonstration eller introduktionssekvens, går jeg ud fra, at eleverne har viden og færdigheder, som de kan overføre til den konkrete opgave. Jeg følger med en gruppe på tre; de har svært ved at orientere sig, spørger mig om hjælp. Timen slutter med en kort sekvens, hvor eleverne får at vide, at opgaven er lektie til gangen efter.

Den efterfølgende tysklektion (Bilag 26) starter med lektiekontrol; Eva forsøger at 'strække' elevernes sprog og udvide samtalen med elevernes viden, erfaringer, oplevelser:

E: aber die nächste frage – was wird ibo über nacht ... was sagt ihr DAZu ... was hast du dazu gesagt M.

M: er wird ein superstar

E: ja er wird ein superstar - in ganz deutschland ...

M: ja

E: jA ... in ganz deutschland ... alle in ganz deutschland kennen ihn dann

M: nein

E: nein ... wo wird er dann ein superstar ... was würdet ihr da sagen ... GUTEN MORGEN ... es steht nicht im text aber es steht hier (peger på noget) ... ist er in ganz deutschland ein superstar ...

F: nein ... in der stadt

E: [ja in der stadt

M: [in der er lebe

E: ja in der stadt in der er lebt ... was ist das für eine stadt ... kommt jetzt ... oh ... ist es berlin ... nein es ist nicht berlin ... wenn es nicht berlin ist ... wo könnte es dann sein

L: hamburg

E: Es ist in Hamburg (4:06--5:09) (grin) ... und wir haben von der Schanze gehört ... nicht wahr ... er ist der größte in der schanze ... die schanze ist ein viertel von hamburg ... ganz nah an sankt pauli ... seid ihr in hamburg gewesen ... keiner ... nein ... bist du in hamburg gewesen jo ... vielleicht einer der eltern

Jo: ja – flog (?)

E: du flogst aus hamburg – nach – irgendwohin ... australien vielleicht

Jo: nein – (grin) de kanariske øer.¹⁶⁷

Eleverne viser ikke selv nysgerrighed, men er opmærksomme og følger med. Kontrolsekvensen går umiddelbart over i en rekapitulation af sidste afsnits handlingsforløb og i en fortælling om det, der skal ses.

E: ok – das letzte mal ... (lidt uro?) hatten wir die szene mit dem kinderwagen ... nicht wahr – und die missverständnisse mit dem falschen kinderwagen und so weiter ... das haben verstanden – ALLe – JA – kannst du mal ganz kurz erklären K. was passiert ist

K: jeg har heller ikke set det

E: ... mm ... vi tager C ... kannst du erzählen mit dem kinderwagen was passiert ist

C: ... mm ... ibo hat ein kinderwagen ... weil titzi (?)

E: [weil sie schwanger ist

C: und ibo kann nicht das kinderwagen holen

E: [nein schieben ... ja

C: mm

E: warum will er den kinderwagen nicht schieben

C: [mm

E: was ist das für ein gefühl das er hat ...

C: das ... mm ... er ist ein erwachsen

E: [ein erwachsener – ja

C: ja ...

E: und erwachsene - können sie nicht kinderwagen schieben

C: eh ... doch

E: [ja doch

C: aber er ist sehr jung

E: [ja er ist jung ... und vielleicht auch ... was ist er mehr

Jo: es ist peinlich

E: ja ... peinlich ... versteht ihr alle was das wort bedeutet ... es ist für ihn peinlich – er ist ein junger mann – vielleicht ist er auch türke ... und das wäre vielleicht peinlich [...]
¹⁶⁸

Eva fortæller nu det videre handlingsforløb ud fra billederne:

E: aber die titzi ist ja jetzt enttäuscht ... enttäusch – skuffet – und sie ist auch wütend ... versteht ihr das wort wütend ... ja ... wütend ... ich bin mehr als böse ... jetzt bin ich böse – nicht wahr – jetzt bin ich WÜTEnd (demonstrererer med kroppen, gestik og mimik) ... versteht ihr ... ja ... sie ist wütend auf ibo – aber AUCh auf ibos VATer ... me-met ... also geht sie zu mehmet ... sie will schimpfen ... ok ... versteht ihr

Flere stemmer:

[hm

... mm

¹⁶⁷ Bilag 27, 4:06–5:48, pp. 98-99

¹⁶⁸ Bilag 27, 17:19-19:17, pp. 99-100

E: sie will schimpfen ... WAS HAST DU da gemacht – DAS ist deine SCHULD – und so weiter – und sie geht zu mehmet ... und die mutter ... und als mehmet hinaus kommt – ist es für ihn auch sehr sehr peinlich ... ei-gentlich ist mehmet ein netter mann ... versteht ihr nett

Flere: [mm

E: nett – freundlich ... aber er lebt in dieser türkischen kultur ... hier in der schanze ... eine ganz kleine gesellschaft ... und da haben sie werte und normen die sagen man kann nicht ein deutsches mädchen ... hm ... man kann nicht ein deutsches mädchen schwängern ... das ist für ihn peinlich ... aber eigentlich ist er nicht so ein kalter mann – er ist eigentlich relativ nett.¹⁶⁹

Næste filmafsnit skal nu ses: Jeg noterer mig, at stemningen har ændret sig radikalt; eleverne er godt nok koncentrerede, men de er afslappede og reagerer på, hvad de ser. Men også generelt, at stemningen fra gang til gang bliver mere og mere afslappet. Jeg kan ikke afgøre, om det er fordi julen nærmer sig, eller fordi eleverne har vænnet sig til min tilstedeværelse. De bruger mig i hvert fald, fx spørger en elev mig før timen om, hvordan han kan finde betydningen af talemåder, og om jeg har nogle råd til, hvordan man kan lære ordforråd til filmen.

Opsummerende kan det siges, at timerne hver gang begynder efter det samme mønster: organiseringssekvens og lektiekontrol i form af IRF-strukturer, efterfulgt af en lærerfremlæggelse eller filmvisning. Lærerfremlæggelsen er ofte en fortælling med støtte i billeder fra elevbogen, hvori eleverne søges involveret. Læreren bestræber sig i dialogen på at 'strække' elevernes sprog og at lokke flere informationer ud af dem. På klassen kontrolleres lektier og forståelse, der fortælles og fremlægges; læsning foregår i grupper eller individuelt som lektie; læsning foregår også i forbindelse med dramatisering og internetresearch. Til opgaveløsninger bruges i denne case flere medier end i skolecase 1 og 2: elevbog og film, internettet og filmens hjemmeside. Testmaterialet i lærerhåndbogen bruger Eva til at evaluere elevernes sproglige udvikling; eleverne informeres ud fra testen om deres standpunkt, ikke mindst i forhold til afgangsprøven i slutningen af året. På linje med sine kollegaer i de andre cases vælger Eva opgaver, som findes i materialet, men supplerer dem med få opgaver til træning af ordforråd.

¹⁶⁹ Bilag 27, 21:21-22:47, p. 100

Disse skolecases danner konteksten for elevernes ageren. I forhold til forskningsinteressen spørges: hvilke(n) forståelse af interkulturalitet er synlig(e), og hvordan kommer de(n) til udtryk igennem de didaktiske valg og fravalg, der træffes.

Jeg vil svare på dette spørgsmål ved at diskutere indhold, aktiviteter og udtryk i de observerede didaktiske design. Van Liers begreber kulturel bevidsthed, autonomi og autenticitet som undervisningsfaser, der kendetegner et didaktisk design, der understøtter interkulturel dannelse, bruges til nærmere beskrivelse og forklaring; ligeledes analytiske begreber fra Landeskunde didaktikkerne (pp. 104-106 i afhandlingen).

5.4.4. Kulturdidaktik som rammesætning af interkulturel dannelses processer i de observerede praksisser

I denne del af analysen vil jeg lægge vægt på de åbenlyse diskurser, som lærerne selv er kommet ind på især i interviewene, samt de internaliserede diskurser, som kommer til udtryk i lærernes habitualiserede praksis. Deres praksis, som jeg tolker det, er blevet til en vane og bliver derfor ikke længere reflekteret, på nær når den forstyrres af fx mine spørgsmål.

Først en konstatering: Lærerne forholder sig både til teksterne, til normative bestemmelser og samtidig til elevgruppernes specifikke evner og behov, samt til deres egen fagsyn. Det betyder, at lærerne, især i case 1 og 2, agerer inden for en yderst krævende pædagogisk kontekst. Endvidere konstaterer jeg på baggrund af analyserne ovenfor, at der både er forskelle, men også ligheder imellem lærernes kulturdidaktiske rammesætning, som jeg i det følgende vil diskutere i forhold til interkulturel didaktik ud fra kategorierne mål, de valgte indhold, aktiviteter, medier og udtryk.

Mål og formål med forløbet

Et første centralt punkt i forhold til et didaktisk design er målet med det arbejde, som lærerne rammesætter. Lærerne i de tre cases udtaler sig ikke eksplicit om interkulturel dannelse, men som det dominerende mål for undervisningen nævner de det at forstå fremmedsproglige tekster (p. 196, p. 202, p. 204, p. 206, p. 213 i afhandlingen). Eva taler derudover om Landeskunde og om at

udvide elevernes (og forældrenes) horisont omkring det nutidige tyske samfund¹⁷⁰. Trine og Marie taler om at tilbyde eleverne identifikationsmuligheder.¹⁷¹

De åbenlyse diskurser, som lærerne beskriver målene for deres praksis med, er forståelse, Landeskunde og identifikation. På de næste linjer vil jeg diskutere disse nærmere.

Forståelse som begreb kan ses fra forskellige vinkler. I interkulturel dannelsessammenhæng og med udgangspunkt i Gadamer forstår jeg begrebet som subjektivt, fordi det konstitueres i den konkrete kontekst, som mennesket befinder sig i. Samtidig er begrebet relativt, fordi det konstitueres i sammensmeltning med andre meningshorisonter (Gadamer, 1965, p. 289). Det vil sige, at i mødet med andre må mennesket overskride grænserne for egne forståelsesmuligheder og derved udvide sin horisont. I det konkrete tilfælde er det teksten, der udgør en anden horisont. Forståelse af teksten implicerer viden, bevidsthed, kognitive, konative og strategiske evner. At håndtere tekster og sprog må inddrage den kontekst, som de produceres i, samtidig med bevidstheden om egen forståelseskontekst. Med andre ord forudsætter forståelse af tekst evner og vilje til at op-søge viden om praksisser og sociale processer, til at relativere og reflektere over egne værdier, holdninger, perspektiver, at skifte perspektiv.

Forståelse kan også begrænse sig til kompetencer på lingvistisk, sociolingvistisk og diskursivt plan; disse er grundlæggende, men skal sættes i spil for at opnå forståelse i den betydning, som er beskrevet ovenfor. Tager jeg observationerne i klasserummene i betragtning, især de handlinger, som lærerne lægger op til, at eleverne skal udføre (referatskrivning, mundtlig genfortælling), lader det til, at *forståelse* refererer til det lingvistiske niveau og information, selv når der er tale om horisontudvidelse; hvilket taler ind i en kommunikativ-pragmatisk diskurs.

Landeskunde – det begreb, som den ene af lærerne bruger som mål for undervisningen - er ikke noget entydigt begreb, som allerede nævnt. Begrebet kan hentyde til faktuel viden og er i så fald udtryk for en kognitivt orienteret Landeskunde eller også til orienteringsviden, og ville være udtryk for en kommunikativ-pragmatisk Landeskunde (pp. 100-103 i afhandlingen). På den måde, hvorpå

¹⁷⁰ Bilag 22, p. 83

¹⁷¹ Bilag 9, p. 39; Bilag 16, p. 64

læreren bruger begrebet, kan det ikke fortolkes, kan der være usikkerhed om konceptet; men observationerne taget i betragtning mener jeg at kunne argumentere for en kommunikativ-pragmatisk kulturdidaktisk diskurs.

Identifikation, den sidste åbenlyse diskurs, som jeg vil diskutere her, er ikke lig med identitet, men betegner identitetsdannelseprocessen. Identifikation kan altså forstås som den proces, der fører til, at et menneske bliver sig selv, mens identitet er mødestedet mellem det, man vil være, og det, som verden tillader én at være. (p. 84 i afhandlingen; Gee, 2000b; Norton, 2013). Hvad mener lærerne, når de siger, at eleverne, som i disse tilfælde er tosprogede, kan finde identifikationsmuligheder? Mener de, at eleverne kan finde eksempler på, hvordan man kan blive sig selv eller blive sig selv if. samfundet omkring én?

Den ene af lærerne siger "de [teksterne] handler altså alle om tre tyrkiske piger med tyske kæresten ... der er altså tre forskellige udveje ... hvis man kan tillade sig at sige det sådan".¹⁷² Hendes sidste bemærkning tolker jeg som et forsøg på at udtrykke sig politisk korrekt (der er også andre data i samtaler med hende, som bekræfter denne tolkning). Senere i samme interview medgiver hun, at indholdsvalget er determineret af klassens sammensætning: "M ... jeg er ikke sikker på at jeg ville vælge så meget af ZWischen den kulturen ... fordi ... altså den klasse jeg har lige nu ... der er ikke en eneste der er af dansk herkomst ... ikke ÉN".¹⁷³

Lærerens diskurs taler ind i samfundsmajoritetens etniske diskurs, hvor problemet udgøres netop af den Andens etniske baggrund (fx i Gilliam, 2010a).

På samme måde forstår jeg den anden lærers udsagn: "[...] er de ikke snart træt af det her dilemma – altså hele tiden blive konfronteret med det her tema – men omvendt synes jeg også - at det man bemærker - er også at de kan snakke om det – og det synes jeg også at jeg har mærket lidt på eleverne at de tager imod ... det der med hvad vil din mor sige hvis du kom hjem med ... ah ... ja"¹⁷⁴

Også den tredje lærer taler dæmpet og uafklaret, men om det samme etniske tilhørsforhold

¹⁷² Bilag 16, afsnit IV, 23:23-24:13, p. 63

¹⁷³ Bilag 16, afsnit V, 28:10-28:43, p. 64

¹⁷⁴ Bilag 9, afsnit III, 17:51, p. 40

[...] ... eigentlich ist mehmet ein netter mann ... versteht ihr nett [...] nett – freundlich ... aber er lebt in dieser türkischen kultur ... hier in der schanze ... eine ganz kleine gesellschaft ... und da haben sie werte und normen die sagen man kann nicht ein deutsches mädchen ... hm ... man kann nicht ein deutsches mädchen schwängern ... das ist für ihn peinlich ... aber eigentlich ist er nicht so ein kalter mann – er ist eigentlich relativ nett.¹⁷⁵

Det er kulturen, hun forklarer hans adfærd med, selvom hun beklager det, da hun finder ham flink og rar som individ.

Umiddelbart tolker jeg disse læreres udsagn som fastholdelse i en tosproget identitet defineret af samfundet omkring sig. Dog skal det her siges, at min fortolkning er usikker grundet den spinkle datamængde, jeg har.

Sidst skal analysen og diskussionen ovenfor ses i forhold til de uddannelsespolitiske bestemmelser, i dette tilfælde Fælles Mål 2006 og 2009. Begge taler om grundlæggende viden om kultur- og samfundsforhold, som skal styrke den internationale og interkulturelle forståelse, dog går de ud fra en national forståelsesramme. Begge bygger på et holistisk kulturbegreb, men ser kulturforståelse som underordnet den kommunikative kompetence (pp. 100-102 i afhandlingen). Sammenligner jeg lærernes og styredokumenternes syn på kultur og kulturdidaktikkens mål, må jeg konstateres en relativt stor overensstemmelse.

Medier og udtryk

Lærerne vælger en film som indholdsrepræsentation ud fra den betragtning, at det er et kendt medium for eleverne. Derudover argumenterer alle tre ud fra et psykologisk perspektiv, med at billeder og sprog supplerer hinanden og kompenserer for hinanden, hvilket der er rigeligt teoretisk belæg for (B. Biechele, 2010; Hallet, 2010; Roche, 2001, 2010a). Et sidste pædagogisk-didaktisk argument er autenticiteten, forstået som objektautenticitet, dvs. originalt sprog og originale settings (p. 138 i afhandlingen) (i skolecase 3 bruges der derudover digitale medier som informationskilde).

¹⁷⁵ Bilag 27, 21:21-22:47, p. 100

Det kan diskuteres, om en film kan betragtes som autentisk eller ej, især når den bliver undervisningsgenstand (Schwerdtfeger, 1993), men det er ikke mit ærinde på dette tidspunkt. I undervisningsøjemed er film et semantisk læremiddel, som stiller visse krav til didaktikken, som elevbogen og lærernes egne didaktiske valg skal opfylde. For alle disse medierende ressourcer, digitale eller analoge, gælder det, at de kombinerer en rig række af semiotiske tegnsprog, som materialiserer og repræsenterer indholdet i forløbene med mediepakken.

De indsamlede data egner sig i mindre grad til at udtale sig om, hvilke modaliteter der støtter elevernes forståelse af filmen. Det kan alene på basis af teoretisk litteratur antages, at billeder, inklusive lydkulisser og andre filmiske virkemidler, bliver intuitivt brugt (Rösler 1994, p. 107 citeret i Bechtel, 2003, p. 63). Elevernes sproglige niveau taget i betragtning tvivler jeg stærkt på, at verbalsproget spiller en større rolle for meningsdannelsen. Imidlertid er elevbogens tekster (både drejebogsafsnit og lærebogstekster) hovedkilden til transformerende handlinger: Fra tekst til andre formater såsom spørgsmål og svar, referat, disposition, stil, mundtlig præsentation og samtale. Skrevne og talte ord er de modaliteter, som står i fokus i den observerede undervisning.

Umiddelbart møder eleverne også teksters layout, komposition, skrifttyper m.m. samt stemme, lys, lyd, kameravinkler, perspektiver, kropbevægelse, mimik, m.fl. Disse modes er på intet tidspunkt i undervisningen eksplicit i fokus; anerkendelseskulturen lader til kun at godkende verbalt sprog. På dette grundlag kan jeg konkludere, at et kendetegn ved alle tre skolecases er, at multimodaliteten som kilde til meningsdannelse kun spiller en marginal rolle i de didaktiske design, der observeres.

Det tematiske indhold

Filmen tematiserer hverdagsaktiviteter og -relationer, som i interkulturel kontekst kan betragtes som generiske (p. 144 i afhandlingen; Freire, 1973). Livet imellem kulturer som underliggende tema er velkendt for eleverne i alle tre cases, for det handler om deres liv i et vesteuropæisk, multikulturelt samfund. Elevers erfaringer og oplevelser med dette liv i de tre cases må dog siges at være forskellige. Mens nogen kender dette liv især fra forskellige mediers behandling eller fra tilfældige møder, gør andre sig dagligt direkte erfaringer med det. Det er dem, som Trine og Marie relaterer til, når de taler om, at alle elever kan identificere sig med noget eller nogen "på ét eller andet plan" eller "genkende noget af sig selv". At dette liv udspiller sig i en tysk kontekst, lader

heller ikke til at udfordre elevernes forståelser, da de hurtigt kommer til den slutning, at det ligner det danske (if. interviewene gennemført med elever fra alle tre skoler)¹⁷⁶. Didaktisk bliver der lagt vægt på, at eleverne forstår hovedmeningen i genuine tysksprogede tekster, og der bliver ikke lagt hovedvægt på nogen særlige tematiske aspekter; det kunne betyde, at eleverne selv må vælge og danne mening med det, de hver især bliver opmærksomme på, og det, de kan relatere til. Som fremhævet i kap. 5.4 (især p. 167 'stereotypisering' i afhandlingen) den interkulturelle filmanalyse, formår filmen at knytte an til komplekse diskurser om fx minoritets- respektive majoritets-kulturer. Denne kompleksitet skal i didaktisk øjemed reduceres, for at forståelse gøres håndterlig for eleverne. De observerede design lader ikke til at fokusere på det, men det vil jeg komme nærmere ind på under afsnittet 'aktivitet' nedenfor.

Aktivitet

Som allerede nævnt, er der ligheder og forskelle mellem de tre skolecases; i dette afsnit er det nødvendigt at skelne tydeligere imellem dem, da ikke alle aktivitetsformer bruges i alle tre cases.

I alle tre cases arbejdes der med tekstlæsning, oversættelse eller forklarende gengivelser, enten mundtligt eller skriftligt, enten på klassen som lærerstyret samtale, som overhøring eller som gruppearbejde. I nogle tilfælde er det læreren selv, der oversætter eller genfortæller teksterne for eleverne.

Det at forstå tekster indebærer også, at eleverne interagerer på hvert niveau - fra morfem til tekst i meningsdannelsesprocesserne. I de fleste tilfælde er det lærerne, som støtter disse processer ved at inddrage billeder, eksemplificeringer og parafraseringer (p. 209 i afhandlingen)¹⁷⁷. Derved demonstrerer lærerne, hvilke og hvordan strategier kan inddrages til afklaring af betydninger, og hvordan de anvendes, en vigtig delkompetence i interkulturelt læringsøjemed. I andre tilfælde bliver dette arbejde overladt til eleverne selv. Muligvis er der forud for dette forløb blevet arbejdet i tilstrækkelig grad med ordforrådstilegnelse og tekstanalyse, så det kan forudsættes, at eleverne selvstændigt er i stand til det. Det, jeg observerer, er dog, at langt fra alle elever kan det.

¹⁷⁶ Se fx Bilag 31, afsnit VIII, 26:12p. 124

¹⁷⁷ Bilag 18, p. 71 og Bilag 21, p. 81, Bilag 27, p. 100

En anden form for læseforståelse inddrager hele kroppen, nemlig dramatiseringer, som der dog kun gøres brug af i case 3, men som læreren i case 1 ønskede, at hun havde brugt (i afhandlingen p. 195). Dramatiseringer integrerer sprog, mimik, bevægelse, materialitet m.m. De åbner op for det æstetiske handlefelt, som integrerer sansning med emotion og kommunikation. Til forskel fra referatskrivning, hvor skrift transformeres til skrift, demonstreres forståelse i dramatiseringer igennem transduktion (Selander & Kress, 2012, p. 30). Forskningen viser, at dramatiseringer har stort potentiale til at forstærke læreprocesser med henblik på udvikling af interkulturelle kompetencer. If. Anja Jäger er læreren en vigtig faktor i den forbindelse. Både hans/hendes eget kulturelle præg, men også hans/hendes stilladsering og differentiering af processer er afgørende vigtige for effekten af opgaven (Jäger, 2011). Jäger understreger vigtigheden af, at fremmedkulturelle aspekter i teksterne gøres bevidste, at de hermed forbundne intentioner, men også egne meninger og fortolkninger, reflekteres forud for dramatiseringsarbejdet; ligeledes er efterbehandlingen vigtig; en kritisk konstruktiv feedback, der giver mulighed for at korrigere forkerte fortolkninger eller politisk ukorrekte udsagn eller stereotyper. Ingen af disse didaktiske tiltag tages i brug i den observerede undervisning.

Rollelæsning af dialoger er en aktivitet nært beslægtet med dramatiseringerne, men mangler den kropslige interaktion og det kropslige udtryk. Som allerede nævnt er de diskurser, der er på spil i filmen, meget komplekse, men denne kompleksitet reduceres en del, ved at filmen gør brug af den dialogiske form som modalitet. Dialoger er kommunikationsformer, som muliggør, at der fremføres forskellige, også modstående diskurser åbent, og derved inviteres man som læser til sammenligning og stillingtagen. På linje med dramatiseringer er der flere modaliteter, der indgår i et samspil med verbalsproget. Alle disse modaliteter repræsenterer fortolkninger og nuanceringer. Forbundet med disse udfoldelser er forberedelserne og efterbehandlingen (S. Christensen, 2018). Disse observeres i ingen af de observerede cases. Det er også meget muligt, at lærerne mener, at eleverne er blevet forberedt via andre forløb og ikke behøver mere.

Skriftligt arbejde: En af de meget hyppige opgavetyper, som eleverne møder i skolecase 1 og 2, er referat af handlingsforløb (p. 196; p. 206 i afhandlingen). Det er tekster fra elevbogen og spørgsmål, som danner baggrund for referaterne, hvor igennem eleverne demonstrerer deres tekstfor-

ståelse. Eleverne afkræves en transformation af skrift til skrift; men referatgenren forudsætter forståelse af tekster på lingvistisk, diskursivt og sociokulturelt niveau, kognitive evner til at skille væsentligt fra uvæsentligt, samt kommunikative færdigheder til at formidle denne forståelse i kortere form. Referater kræver desuden, at eleverne bestræber sig på ikke at fortolke, men sagligt og nøgternt gengiver handlingsforløb eller hændelser. Dermed ser jeg referatskrivning som en hensigtsmæssig øvelse til at opnå en grundlæggende forståelse af tekster .

Ser jeg på opgavernes rammesætning i de tre cases, konstaterer jeg, at det er læreren, der i klasse-samtaler enten selv forklarer, oversætter eller genfortæller teksterne, nogle gange ved at bruge lukkede spørgsmål i en IRF-struktur. På nær i case 1 virker større grupper af elever interesserede og lyttende; de svarer på spørgsmål eller byder ind med mere eller mindre kvalificerede gæt, når de bliver opfordret, eller på eget initiativ. Men på intet tidspunkt observeres det, at eleverne tager notater eller selv stiller afklarende spørgsmål; de bliver heller ikke opfordret til det. I case 1 og 2 forventes eleverne at skrive referater, ikke i case 3.

I case 2 får eleverne lukkede spørgsmål, som i første omgang leder dem til de væsentlige informationer i teksten, og som kan hjælpe dem til skrive et minireferat. Nogle elever (omend få) lader til at kunne bruge de sproglige midler, som spørgsmålet indeholder, i egne formuleringer; derved aflastes de yderligere i deres opgaveløsning. Spørgsmålene udgør altså på den ene side et nødvendigt stillads; på den anden side er spørgsmålene styrende og forhindrer eleverne i selv at handle selvstændigt i interaktionen med det ukendte (tekst, sprog, sociokulturel ramme).

I skolecase 1 er kravene til referater upræcise, læreren tillader, at referater for et flertal af elever bliver til oplæsning af elevbogens tekster. I skolecase 2 bliver referater stilladseret fra minireferater til at indgå i mere fyldige stile. Men på intet tidspunkt ekspliciteres krav og succeskriterier for arbejdsresultaterne; dermed er eleverne uafklarede i forhold til opgaven og til lærerens feedback.

Set fra en interkulturel didaktisk vinkel kan en referatskrivning ikke stå alene. Når det handler om et referat af en fremmedsproglig tekst på et fremmedsprog, vil opgaven kræve forudgående arbejde både på kulturelt og sprogligt niveau. En første læsning eller genfortælling kunne sikre en global forståelse af teksten, men kan ikke erstatte elevernes egne aktive iagttagelser, bevidstgørelse og udforskning af sproglige og/eller kulturelle fænomener (van Lier, 2000). Den form for handlinger initieres ikke, dog er de afgørende for udvikling af kulturel og sproglig opmærksomhed

og bevidsthed om, hvad, hvorfor og hvordan sprog og sociokulturelle fænomener undersøges. Det er imidlertid en banalitet, at den lærende generelt ikke kan udvikle kompetencer uden aktiv og selvstændig deltagelse.

En anden skriftlig opgave, som vælges i alle tre cases, er at skrive sætninger til billeder. Det sker i skolecase 1 og 2 efter eget valg enten individuelt eller i små grupper; i skolecase 3 udelukkende som gruppearbejde.

Billeder er tekster, som har andre affordancer end verbaltekster; de er rumligt organiseret og indeholder og formidler informationer på andre måder end verbaltekster; de har forskellige funktioner i forhold til verbaltekster, som de ofte optræder i forbindelse med (p. 187 i afhandlingen). I fremmedsprogsdidaktikker har billedet som tekst spillet en stor rolle (Macaire & Hosch, 1996), og man har været opmærksom på billedlige genrer og funktioner og deres kulturelle informationspotentialer i mange årtier; ikke mindst i kulturel dannelsesøjemed har billeders potentialer været diskuteret og udnyttet didaktisk (B. Biechele, 2010).

I de ovenfor analyserede cases bliver eleverne bedt om at formulere sætninger til billeder, hvilket er en kompleks produktiv handling. Det får mig til at se på billede-tekst relationer: Billeder kan indeholde information, som kan uddybe verbalteksters udsagn, eller verbaltekster kan specificere billedernes udsagn. De kan også parafrasere hinanden eller udvide betydninger, kontrastere eller tilføje information (van Leeuwen, 2005, p. 230). At skrive tekst til billeder gives i alle tre cases som skriftlig opgave; men i ingen af de tre cases bliver kravene til denne øvelse klart defineret; der er højest tale om kvantitet¹⁷⁸ men ikke om funktion, og der er tale om formel korrekthed, som observeres ikke mindst i kontrolfaserne.¹⁷⁹

Det skal her tilføjes, at eleverne enkelte gange bliver bedt om at beskrive billeder mundtligt. I disse tilfælde er formålet med aktiviteten hypotesedannelse, og det finder oftest sted i starten af et nyt kapitel i bogen. I den forbindelse bliver eleverne bedt om at beskrive, hvad de ser, altså uddrage information af billedet, og på dette grundlag stille hypoteser om det videre handlingsforløb. Disse

¹⁷⁸ tre sætninger i skolecase 3, Bilag 23, p.89

¹⁷⁹ især i case 3, Bilag 24, p. 92

aktiviteter foretages udelukkende mundtligt og stilladseres kraftigt af læreren¹⁸⁰ når de da ikke erstattes af lærerens genfortællinger.

Sidst, men ikke mindst, skal filmreceptionen, som er den mest brugte aktivitet i forløbene, diskuteres. I alle tre cases kan det konstateres, at eleverne interagerer med filmens affordancer, der vides dog ikke, med hvilke og hvordan. Det eneste, som observationerne kan afsløre, er elevernes reaktioner på det sete; og selv i den forbindelse må jeg konstatere, at jeg ikke kan være sikker på, hvad eleverne reagerer på, da hver reaktion kunne referere til meget forskellige impulser, som filmens modaliteter - enkeltvis eller sammensat - giver. Der er forskel på, hvilke scener der udløser flest reaktioner og hos hvem, men generelt noterer jeg mig, at i scener, hvor billederne er mindre entydige og verbalteksterne er lange, aftager elevernes opmærksomhed. Filmreceptionen bliver afløst ved opgaverne forud for filmvisningen, og de bliver så efterfølgende bearbejdet. Disse aktiviteter er tænkt som hjælp til at reducere filmens kompleksitet. I de observerede cases medfører denne reduktion, at forskellige, fra et interkulturelt dannelsesperspektiv interessante diskurser, slet ikke gøres til undervisningsgenstand. Fx gøres filmens input om stereotypi ikke bevidste¹⁸¹; de ekspliciteres ikke, sammenlignes og reflekteres ikke, og der lægges heller ikke op til perspektivskift, handlinger, som kunne være med til udvikle elevers kulturelle bevidsthed og sociale kompetencer. Disse diskurser er overladt til de enkelte elevers intuitive bearbejdning. Med andre ord forventes det, at det er eleverne selv, der skal få øje på ny viden, udrage den og vurdere og integrere den i egne skemata. Jeg vurderer, at denne fremgangsmåde indebærer en meget høj risiko for, at eleverne fastholdes i fastlåste mønstre og fortolkninger. Dermed bliver et potentiale for udvikling af kritisk-kulturel bevidsthed ikke udnyttet. En sidste bemærkning i den sammenhæng er, at hvad angår filmens modaliteters potentialer, så må jeg konstatere, at disse reduceres til verbalsproglige, og at hovedformålet med filmen er at motivere eleverne til at arbejde med sproget og formidle uspecificerede kulturelle og sproglige aspekter.

Afsluttende vil jeg diskutere kultursyn og didaktisk design i forhold til begrebet autenticitet.

¹⁸⁰ (x Bilag 19, p. 75; Bilag 27, p. 100

¹⁸¹ på nær i prøvesituationen i skolecase 1 og 2, hvor eleverne får lov til at fremlægge aspekter af egen interesse; men heller ikke i disse situationer udfordres elevernes forestilling;

Begrebet autenticitet, som lærerne bruger det ("ægte sprog [...] ægte tysker [...] ægte tyske problemer.") vil jeg med Widdowson kalde 'genuin' (originalfilm, -sprog osv.). Blell & Kupetz kalder det objektautenticitet, som sammen med subjekt- og situationsautenticitet indgår i autentiseringsprocesser (pp. 137-138 i afhandlingen). Forstået som proces er autentisk et begreb, som eleverne kan tillægge materialet. Det kræver en forklaring; iflg. Blells & Kupetz model skabes autenticitet i interaktionen mellem objekt og subjekt i en konkret, autentisk, situation; derved bliver autenticiteten et aspekt ved de sociale handlinger, som elever gennemfører, som også har udsigelseskraft i forhold til interkulturel dannelse (se også van Lier, 1996). Det er imidlertid en truisme, at interkulturel læring stiller krav om et rigt sprogligt input. Uanset om der tilbydes primære eller sekundære erfaringer, er 'kultur møder' kontekster, hvor afførelse for læring frigøres. I de tre cases ovenfor er det den filmiske tekst, der tilbyder møder som sekundære erfaringer. Fokus er dog ikke alene på objektet, men på meningsdannelsesprocessen, som handlinger sætter i gang. Autentiseringsprocesser afkræver eleverne modtagelighed og deltagelse, hvilket igen forudsætter motivation. Autentiseringsprocesser relaterer også til, hvordan lærer og elever interagerer med hinanden og med objektet. Som jeg allerede har været inde på, er autentiseringsprocesserne i de observerede praksisser svag. Der mangler til dels en rammesætning af interkulturelle læreprocesser; der mangler desuden stilladsering (se van Lier, 1996, p. 137), sprogliggørelse af forståelse, meninger og fortolkninger og ikke mindst refleksionsfaser (Jäger, 2011, pp. 305-306)

For at 'vokse' i kompetence skal der if. van Lier ske en progression fra bevidsthed, over autonomi til autenticitet. Bevidsthed kræver opmærksomhed, hvilket understreger både sansningens rolle og kravet om refleksion. Autonomi betyder, at eleven kan foretage selvstændige valg og tager ansvar for, at processerne tager til i intensitet og motivation. Det vil sige, at for at læring bliver autentisk, skal der en dedikeret og forpligtende indsats til. Autenticitet fortsat if. van Lier opnår man først, når relevansen af de lærte sprog erkendes, og sproget bruges til at kommunikere med. Lærernes valg i disse cases og rammesætningen af aktiviteter og styring står i modsætning hertil. Det gælder for alle tre skolecases, at der er tale om stærk lærerstyring, med vægt på plenumseancer og kontrol¹⁸² (hvilket ikke fremmer autonomi og elev- eller læringsautenticitet. I skolecase 2 kvitterer eleverne positivt for lærerens fremgangsmåde, hvilket på den ene side kan tolkes i retning af,

¹⁸² til dels også mod bedre viden som fx skolecase 1 (Bilag 9, p. 42)

at den konkrete elevgruppe erkender nødvendigheden af en stærk stilladsering. På den anden side kan den massive lærerstyring også bremse elevens engagement ved at fratage dem ansvaret for deres egen udvikling. Det modsatte – nemlig mangel på stilladsering - samtidig med, at eleverne får tildelt ansvaret¹⁸³, som det opleves i case 1, er ikke mindre destruktivt.

I case 1 og 3 udtrykker eleverne sig hverken positivt eller negativt om fremgangsmåden, og heller ikke lærerne konstaterer, at eleverne har flyttet sig, som det er tilfældet i case 2 (fx p. 204 i afhandlingen), men også for disse elevs vedkommende ville man på basis af de analyserede data kunne hævde, at mulighederne for interkulturel udvikling, som de didaktiske design tilbyder, er mindre omfattende: For det første hvad angår valget af kulturelle aspekter i undervisningen, rettes opmærksomheden hverken imod, hvordan sociale processer forløber, om hvordan forventninger og misforståelser opstår, hvad de skyldes, eller hvordan de løses; heller ikke mod andres eller egne værdier. Der rettes ikke fokus mod forskellige kulturkredses praksisser. Sidst i forløbet, og kun i case 1 og 2 til prøveeksamen, skal eleverne give udtryk for egne perspektiver. Muligheder for at arbejde med kulturspecifikke fænomener og erfaringer på ord- eller fraser-niveau udnyttes ikke (Bechtel, 2003, pp. 75-77; Brunzel, 2002). De aktiviteter, der tilbydes, og især måden, som de organiseres på, fremmer ikke udveksling, diskussion, sammenligning og refleksion, som forskningen fremhæver som aktiviteter, der fremmer autonomi og interkulturel læring.

Det er muligvis firkantet at sige, at de observerede didaktiske design befinder sig på et før-bevidsthedsniveau i van Liers AAA-model (p. 137 i afhandlingen) og kun på et færdighedsorienteret niveau (FL skills oriented) ud fra Byrams model for sprog- og kulturundervisning (model 1 i Byram, 1997, p. 51). På baggrund af analyserne ovenfor mener jeg, at der kan argumenteres for, at undervisningen ikke fokuserer på interkulturel læring og kompetencer, men på et basis kommunikativt færdighedstræningsniveau, selvom lærernes intentioner er nogle andre. På den anden side viser observationerne, at nogle elever besidder færdigheder og strategier, som vil kunne fremme deres orientering i ukendte kontekster¹⁸⁴. Dette faktum gør undersøgelsen af elevs praksisser nødvendig.

¹⁸³ "men det skal I selv vide" Bilag 13, p. 55

¹⁸⁴ Udbyttet har jeg dog ikke testet; jeg vil umiddelbart kun kunne sige noget om det på basis af elevprodukter, mundtlig prøveeksamen og interviews; disse vedrører dog enkelte elever og kan ikke generaliseres til hele elevgruppen.

Som nævnt flere gange har analyserne af den retoriske praksis haft fokus på de sociale processer, der rammesætter elevers praksisser. Den har beskæftiget sig med de politiske, institutionelle og didaktiske rammer, som er med til at konstituere det felt, hvor eleverne, diskurser og medierende ressourcer krydser hinanden i sociale interaktioner – kort *nexus of practice* (Scollon & Scollon, 2004). I kapitel 6 er elevernes praksisser i centrum, og disse skal undersøges ud fra de sociale handlinger, der udføres, og de interaktioner, eleverne er aktører i.

5. DEN KULTURELLE PRAKSIS

Analyserne hidtil har beskæftiget sig med de politiske, institutionelle og didaktiske rammer, som er med til at konstituere det felt, hvor eleverne, diskurser og medierende ressourcer krydser hinanden i sociale interaktioner – kort *nexus of practice* (Scollon & Scollon, 2004). Disse analyser førte til den konklusion, at kulturdimensionen i fagets retoriske praksis gradvis fremhæves, men at den fortsat er mærket af et nationalpræget kultursyn, som understreger dikotomier og plejer forskelle. På baggrund af de fremanalyserede iagttagelser kan jeg på den ene side konkludere, at lærerne i deres didaktiske design var optaget af udviklingen af sproglige færdigheder og ikke af initiering af interkulturelle læringsprocesser. Dette kunne tyde på, at potentialer for udvikling af kritisk-kulturel bevidsthed, som påviseligt ligger i filmen, ikke blev udnyttet. I interviews viste lærerne på den anden side, at deres valg af denne konkrete film blev foretaget bevidst ud fra den antagelse, at mødet med 'rigtige tyskere i rigtig tyske sammenhænge og med ægte tyske problemstillinger' kunne sætte læreprocesser i gang. Det lod til, at elevernes adfærd bekræftede denne antagelse, da eleverne i mødet med filmen viste generel interesse og tegn på medindlevelse. Jeg kunne ydermere observere forskellige handlingsmønstre i elevernes adfærd på tværs af klasserne, som ud fra forskningsspørgsmålet var interessante at følge op på, men som alene på baggrund af observationsdata ikke i tilstrækkelig grad kunne fortolkes.

Kapitel 6 adresserer forskningsspørgsmålet:

- Hvordan udspiller elevers praksis sig i folkeskolens tyskundervisning set i forhold til udvikling af interkulturel dannelse?
- Hvordan formes denne praksis af elevernes interaktion med medierende ressourcer?

Dermed rettes fokus på elevernes praksisser, og disse ønskes undersøgt ud fra de sociale handlinger, der udføres, og de interaktioner, som eleverne er aktører i, dog suppleret med interviewdata.

Jeg vil indlede kapitlet med en kort gennemgang af typerne af de indsamlede empiriske data, samt de analysestrategier, som jeg har anvendt.

Data, der udgør analysegenstanden i den kulturelle praksis, er observationsnotaterne fra undervisningen i de tre skolecases.¹⁸⁵ Disse suppleres som nævnt ovenfor med interviewdata, nogle lydoptaget, andre videofilmet, afhængigt af de aftaler, som kunne træffes med forældrene og eleverne i de tre klasser. En sidste type data er skriftlige og mundtlige elevbesvarelser, dertil tæller elevpræsentationer i rammerne af de såkaldte 'prøveeksaminer'. De sidstnævnte datatyper foreligger dog ikke for alle elever, som jeg har fulgt igennem observationer og interviews. Hver datatype kaster lys på aspekter af praksissen, som de andre er blinde for. På denne måde nærmer jeg mig en forståelse af elevernes kulturelle praksis.

De konkrete handlinger, som elever udfører, står som sagt centralt i analyserne, som anvender neksusanalysen som strategi. Da det er igennem aktivitet og ved kombination af forskellige semiotiske tegn, at eleverne gestalter deres forståelse, vil fokus i analysen ligge på tegn, former og symboler, som eleven skaber eller transformerer igennem sociale handlinger. Diskurserne, som ledsager handlingerne, kalder jeg overordnet med Scollon & Scollons begreber semiotiske og åbenlyse diskurser og internaliserede praksisser (Scollon & Scollon, 2004, p. 162 f).

6.1. Elevers praksisser: åbenlyse diskurser og internaliseret praksis

Den del af den retoriske praksis, som vedrører lærers praksis, blev struktureret ud fra tre skolecases, dvs. tre unikke fænomener i deres naturlige sammenhænge undersøgt ved hjælp af forskellige typer data med det formål at beskrive dem og uddrage karakteristiske træk. Disse tre cases betragtes som et udpluk fra en større helhed.

Analysearbejdet i det forrige kapitel dokumenterer udsagn, som understøtter den antagelse, at lærernes kulturforståelse på linje med styredokumenterne og lærebogsforfatterens går ud fra en national forståelsesramme¹⁸⁶. Analyserne understreger yderligere, at undervisningen kun i ringe grad understøtter potentialer for udvikling af interkulturelle kompetencer. Derimod dokumenterer interviewene, både med lærerne og eleverne, at filmen har kvaliteter, som åbner op for elevernes

¹⁸⁵ Se siderne 196-202, 206-209 og 214-219 i afhandlingen

¹⁸⁶ Lærerne og forfatteren bruger eksplicit begreberne etnicitet og religion; se fx pp. 169-172, p. 185, p. 192 i afhandlingen

kulturelle dannelseerfaringer. Analyserne af observations- og interviewdata har vist mønstre for, hvordan eleverne handler, og hvad de vælger at interagere med. Mønstre i elevernes adfærd placerer sig på en skala fra fuldstændig desinteresse i undervisningens aktiviteter, medier og midler (på nær filmen), til en stor grad af involvering med de semantiske, didaktiske og funktionelle midler til rådighed. Disse mønstre fremstiller jeg som prototyper på elevpositioner. Undervisningen og skolecasene danner selvfølgelig konteksten for analyserne af elevers praksisser, disse har dog ikke udgjort et strukturerende princip. Derimod forholder analysen sig til gennemgående mønstre i elevers interaktioner på tværs af den observerede undervisning i de tre skolecases. Valget af elevers sociale handlinger og positioner, som her præsenteres, foretager jeg ud fra det kriterium, at fremstillingen præsenterer positioner med maksimum variation, dvs. fra problemfyldte til succesfulde (Flyvbjerg, 2010, pp. 475-477; Ramian, 2012, pp. 24-26). Jeg skal dog her tilføje, at elever med mindst interesse i aktiviteterne i klassen ikke har ønsket at lade sig interviewe. Derfor baseres den ene case, som jeg præsenterer, udelukkende på observationsnotater, støttet af lydoptagelse. Alle casene aktualiserer aspekter af interkulturelle erfaringer, og fremstillingen af casene - med en undtagelse (casen Burak, kap. 6.1.2. i afhandlingen) - starter med observationer fulgt af analyser af interviewafsnit. Ved at forfølge observationerne får jeg mulighed for at indkredse både faktisk og manglende interkulturel erfaringsdannelse i elevernes kulturelle praksis. Derved bidrager casene hver især til at belyse bestemte sider af interkulturel dannelse, som elevers praksis i tyskundervisningen refererer til, og som forskningsspørgsmålet adresserer.

Fremstillingsteknisk har jeg valgt at præsentere elevernes interaktioner og elevpositioner klassificeret under fiktive elevnavne. Handlinger og positioner udforskes overordnet ved hjælp af nexus-analysens værktøjer (*aktørers historical body*, *interaktionsorden*, *medierende ressourcer* og *diskurser*). Der spørges til, hvordan disse aspekter spiller sammen og påvirker handlinger. Jeg inddrager også to af måderne at betragte identitet på if. Gee – *skole/institution* og *samhørighed/affinity identity* (Gee, 2000a). Disse giver mig mulighed for at gå i dybden med elevernes *historical body*, samt et bedre grundlag for at fortolke *discourses in place*. I denne sammenhæng er også begreberne *socialiserede* og *ikke socialiserede* elevpositioner med til at beskrive elevers *historical body* (Hutters & Lundby, 2015; Trondman, 1999). De socialiserede føler sig hjemme i skolen, de anvender præstations- og/eller læringsstrategier, mens de ikke socialiserede opbygger en mod kultur position.

Den følgende del af kapitlet vil beskrive en række elevcases som prototypiske elevpositioner. Fire af casene er udarbejdet på baggrund af observationer på skole 1 i 9. a. og 9. b., den femte har fire piger fra skole 2 i fokus. Mens analyserne i den første case (casen Burak) udelukkende bygger på observationsnotater og lydoptagelser, står for alle andre cases ud over observationsdata også interviewdata til rådighed for analyserne.

6.1.2. Casen Burak

Vi befinder os i 9.b. Burak og de andre elever i klassen er nået til hovedaktiviteten, rollelæsning.

6.1.2.1. Buraks historical body

Burak har ikke ønsket at blive interviewet, og han havde heller ingen produkter, som ville kunne kaste lys på repræsentationer og transformationer af viden, på nær en central hændelse sikret og dokumenteret i en lydoptagelse og observationsnotater. Ud fra de data, som er til rådighed, kan det siges om hans "nature-identity" (Gee, 2000a), at han er barn af tyrkiske indvandrere, født i Danmark (if. lærerudsagn). Desuden er han større end de fleste i klassen og kraftig; men på trods af sin størrelse gør han intet væsen af sig, og det lader ikke til, at han har nogen pondus hos klassekammeraterne, han er 'bare med'¹⁸⁷.

Om Buraks "institution-identity" (Gee, 2000a) dvs. om hans position i de institutionelle rammer, som jeg udelukkende har mødt ham i, ved man, at han efter alt at dømme er blevet pålagt en rolle, som han tavst accepterer eller finder sig i (se ovenfor), hvilket lader til at have konsekvenser både for hans faglige og sociale udvikling.

Burak udebliver ofte fra undervisningen, og når han er til stede, er han for det meste apatisk. Han har i den observerede undervisning aldrig foretaget sig noget på eget initiativ, hverken konstruktivt eller destruktivt. Når de andre drenge er til stede og 'laver ballade' i timerne (som læreren kalder deres opførsel), er han ikke med. Enten stirrer han frem for sig, eller også betragter han de andre og hændelserne nærmest uden at fortrække en mine.¹⁸⁸ Når han bliver spurgt i timerne, svarer han kort, mekanisk, og falder umiddelbart efter tilbage i sin letargiske tilstand. Bliver han bedt om at deltage i en aktivitet, gør han det uden at protestere, dog uden engagement. Bliver hans svar

¹⁸⁷ Bilag 18, p. 71 og 72 Bilag 20, p. 76, Bilag 21, p. 80

¹⁸⁸ Som note 168

ikke godkendt af læreren, trækker han sig tilbage.¹⁸⁹ Hans faglige viden og kunnen skønner læreren, men også eleverne, ikke til at være særlig høj - deres reaktioner taget i betragtning - og han virker heller ikke, som om han forventer ros og anerkendelse.

Data tillader kun i mindre grad at tale om Buraks "affinity-identity" og det tillader ikke at tale om hans "discourse identity" (Gee, 2000a). I klassen forholder han sig passivt og blander sig ikke i noget på eget initiativ. I frikvartererne følger han tavs i hælene på de andre drenge. Observationerne kan ikke sige noget om, hvorvidt han bliver tolereret eller anerkendt som en del af gruppen, heller ikke noget om hans erfaringer eller samhørighedsfølelse. Det, der vides, er, at drengene er forbundet af deres køn og etniske oprindelse, samt af deres modkulturelle kommunikationsstrategi (se p. 234 i afhandlingen) , og på grund af det lille antal drenge i klassen kan de to faktorer cementere en form for fællesskab (Gilliam, 2010a).

Buraks situation er muligvis yderligere bestemt af det kulturelle hegemoni i klassen, selvom klassen udelukkende består af etniske minoritetsbørn. Burak passer ikke ind i de skoleidentiteter, som Laura Gilliam beskriver (2010); det vides ikke, om han er "en god eller dårlig muslim", men han ligner hverken dygtige eller dårlige elever, hverken gode drenge eller ballademagere.

Fra et diskursperspektiv kan det siges, at de andre ikke åbent tillægger Burak noget særligt træk; han lades i fred, han tolereres eller også ignoreres, således vil jeg beskrive de holdninger, som de andre elever i klassen udviser. Derfor vil jeg vove at påstå, at Buraks diskurs-identitet på lige fod med hans position i klassen bidrager til hans desinteresse og opgivenesshed.

Grunden til, at hans position medtages i denne afhandling, er, at han er eksponent for flere elev-identiteter i både 9. a og b., og derfor antager jeg, at denne position også vil kunne findes på andre skoler. På den anden side forventer jeg, at den centrale hændelse, som skal analyseres nedenfor, og hvor Burak interagerer med flere aktører og materialer, vil kaste lys på de særlige diskurser, holdninger og viden, som kommer i anvendelse i den særlige kontekst. Analysen vil efter min vurdering kunne give indblik i mekanismer, som påvirker elevens handlen og kan være med til at cementere holdninger og adfærd, som igen vil kunne påvirke deres interkulturelle dannelse.

¹⁸⁹ Bilag 20, p. 76

6.1.2.2. Interaktionsordenen

I det følgende afsnit beskrives kort konteksten for handlingskomplekset og transskriptionen, før hændelsen præsenteres, og de relevante handlinger i interaktionen udpeges og diskuteres.

Vi befinder os midt i timen. Hidtil er lektien blevet kontrolleret og billeder i elevbogen beskrevet, begge aktiviteter gennemført som lærerstyret klassesamtale. Læreren forsøger i flere omgange at opmuntre flere elever ud over den gruppe ivrige piger, der som sædvanlig rækker hånden op, til at deltage; enkelte gange peger læreren selv elever ud. Som i de andre observerede timer er læreren bestræbt på at hjælpe eleverne med at 'strække' sproget og at anvende gættestrategier til afklaring af ukendte ords betydning; hun plejer at parafrasere, give eksempler eller pege på konteksten; hun skifter også fra tysk til dansk, selv om det sker sjældent (p. 209 i afhandlingen).

Burak er til stede, men som sædvanlig apatisk. Det er B. også; B. er en talenteret dreng, men sjældent oplagt til konstruktivt arbejde i klassen. Når han er til stede, er det uvist, hvordan hans tilstedeværelse påvirker undervisningen. Han fungerer som en slags anfører for drengegruppen, som han kan finde på at opildne til pjat og ballade; men Marie magter generelt at kontrollere situationerne, før de udvikler sig. I denne time forholder B. sig roligt; han virker uoplagt.

Opgaven, som der skal tages hul på, er rollelæsning; det handler om en alvorlig samtale mellem Titzzi og Ibo (elevbog del 3, p. 43). Afsnittet, der skal læses i elevbogen, er det følgende:

Ibo: Ja, aber das ist...

Titzzi: ...soll ich dir mal sagen, warum du kein Baby willst?

Titzzi: Du hast Angst!

Ibo: SO EIN BLÖDSINN! (beleidigt)
Mann, keine Ahnung, in welchen
Kopf du dich da reingedacht hast,
Miss de Niro, meiner war es jeden-
falls nicht! Ich und Angst...

(Jepsen, 2007a, p. 46)

På lærerens opfordring rækker kun enkelte piger hånden op. Marie bestemmer selv, hvem der skal læse; det bliver Burak og en køn og kæk pige med mellemøstlig baggrund.

Nu vågner B op og driller Burak i ord og mimik; Burak kaster et kort blik på B, som smiler til ham med et meget sigende blik. En anden dreng stemmer i og udbryder NÅÅH (og noget uforståeligt)

og smiler et smørret smil¹⁹⁰. Burak vender blikket væk, uden at reagere verbalt på drilleriet, han stirrer ligeud, og så begynder pigen at læse.

Pige: ... soll ich dir mal sagen warum du kein baby willst ... du hast ANgSt
Burak: so ein blödsinn (lav og monoton stemme)
Burak: (?) (han mumler noget for mig uforståeligt)
Lærer: JA ... du skal sige DEt på en 'ANDen måde
Lærer: ... Hvad betyder be'LEIDigt
Burak: (mumler noget uforståeligt)
Lærer: Nej HVAD betyder be'LEIDigt
Burak: (svarer ikke)
Lærer: be'LEIDigt
Lærer: HUN siger til HAM du hast ANgSt ... det siger HUN til en STOLT TYRker
Lærer: ... du hast ANgSt ... hvad bliver HAn så
Burak: vred
Lærer: 'nej ikke vred
Burak: skuffet
L: jaaa ...
Pigen: (?) (uforståeligt, flere piger taler i munden på hinanden)
B: [han tænker at han
L: [HVAD bliver sådan ÈN
L: kom NU DRenge!
Pige 2: stolt
Lærer: be'LEIDigt ... det er en STOLT TYRker - hun siger til HAM jeg ved hvorfor du ikke vil have et barn du BLlver jo BANge ... BANge
B: [og så vil han vise
Pige 2: [Han bliver fornærmet
Lærer: GODt Gizem ... der skal en Pige (stopper abrupt)
Piger: (smågriner)
Lærer: forNÆRmet BEleidigt!
Lærer: Han bliver forNÆRmet
Lærer: selvFØlgelig
Lærer: hvad bilder HUn sig ind at sige til HAM at han er bange
Lærer: det er ikke noget piger skal sige til MIG ... at jeg er BANge ... vel
Lærer: SÅDAn skal det lyde
Burak: so ein blödsinn (med samme lave stemme og monotone tonefald som ved hans første læsning)
Lærer: NEJ ... so ein BLÖDsinn!
Burak: so ein blödsinn mann .. ich und angst (med samme flade klangfarve, lave stemme, monotone tonefald som før)¹⁹¹

Burak indtager den rolle, som er blevet pålagt ham, umotiveret og uoplagt. Alligevel reagerer han, imens han læser, og spørger enten efter betydning eller den korrekte intonation (jeg kan ikke for-

¹⁹⁰ Bilag 20, p. 79

¹⁹¹ Bilag 20, p. 79; transskription af lydfil fra den 11.12.13, 30:12-31:49

stå udsagnet). Læreren fortolker hans mumlen som søgen efter den rigtige intonation og bekræfter ham i, at den ikke er korrekt "JA ... du skal sige DEt på en ANden 'måde". Hun formoder, at regianvisningen "beleidigt" volder ham problemer og spørger med en venlig stemme efter ordets betydning. Da hendes appel ikke besvares, giver hun et eksempel, hun anser for passende i den respektive kontekst. Eksemplet spiller på et gængs stereotyp billede af en mandlig indvandrers af tyrkisk oprindelse, en mandschauvinistisk type - "en stolt tyrker"- som en kvinde anklager for at være bange. Billedet er kendt for Burak, og han giver et bud, som svarer til stereotypen, nemlig "vred". Buddet anerkendes ikke som rammende ækvivalent til "beleidigt". Også hans andet bud "skuffet" afvises. Læreren insisterer på det semantisk korrekte svar, gentager sig selv ved at intensivere og overdrive intonationen, men forbliver ved sit billedsprog og dermed ved stereotypen. Derpå forsøger flere at gætte, hvad læreren tænker på. Selv B deltager og forsøger at forklare situationen: "Han tænker at han..." "Han vil vise..." , men bliver afbrudt af læreren, som insisterer på det if. hende korrekte svar og stopper først, da pige 2 tilbyder "fornærmet" som ækvivalent. Læreren roser pigen og udtrykker skuffelse over for drengenes uformåen; hun lægger op til at revse dem for at være en pige underlegen: "Skal der en pige (stopper abrupt)", men stopper ved antydningen og vender tilbage til hendes eksempel, gentager ordene flere gange og vender tilbage til den korrekte intonation af udsagnet og dermed tilbage til Burak.

Burak reagerer efter de to afvisninger med tavshed; han lader de andre om at gætte, alt imens han stirrer tomt ud i luften. Først da læreren konstaterer: "Sådan skal det lyde", fortsætter han mekanisk med opgaven, nemlig at læse højt. Hans stemme er lav, hans stemmeføring er monoton, hans intonation flad. Selv da læreren igen afviser hans måde at læse replikken på, gentager Burak den uforandret.

Det er tydeligt, at Burak følger med i handlingerne omkring sig, da han kan orientere sig og både ved, hvad han skal gøre og hvornår. Hans uinteresserede holdning kan fortolkes som opgivende. Her er det læreren, der har magten til at anerkende eller afvise elevernes svar. Burak bliver bedt om at reagere på lærerens billedsprog, alt imens læreren forsøger at få et bestemt svar på et helt andet niveau ud af ham. Burak føler sig muligvis forurettet, hvilket kan være en forklaring på hans reaktion med at modsætte sig lærerens instruktioner om den korrekte intonation. Denne reaktion

kan på den anden side også være udtryk for ikke-accept af lærerens autoritet og /eller ligegyldighed, det er ikke muligt at afgøre. Er Burak en tillært hjælpeløs og/eller en ikke-socialiseret elev, der tenderer til at benytte en modkulturel kommunikationsstrategi? (Trondman, 1999, pp. 362-389)

6.1.2.3. Buraks position

Som jeg allerede har været inde på, er Burak ikke den eneste elev, som lukker sig inde og lukker af. Det kan ikke siges med sikkerhed, om de samme grunde gælder for alle, men studier viser, at institutionel- og diskurs-identitet spiller en vigtig rolle for individers psykiske velvære og handledygtighed, da de begge er udtryk for andres accept (Gee, 2001, Dörnyei, 1994). Jeg regner Burak for at være eksponent for en gruppe, som med et begreb lånt fra psykologien kan kaldes learned helplessness (Dörnyei, 1994; Seligman & Altener, 1980) og fra Trondman den 'ikke socialiserede elev', der tenderer til hjælpeløshed, og som anvender en afstandtagende modkulturel kommunikationsstrategi (Trondman, 1999). Tillært hjælpeløshed optræder hos dem, som har oplevet ikke at have indflydelse på deres egen situation og derfor opgiver at involvere sig aktivt "[...] a helpless state that develops when the person wants to succeed but feels that success is impossible or beyond him or her for some reason" (Dörnyei, 1994, pp. 267-277). De mødes, if. Ackermann, ikke mindst i uddannelseskontekster (Ackermann, 2018). Der er ikke tale om en medfødt defekt, men netop om noget, som personen har oplevet tilstrækkeligt mange gange i bestemte kontekster. Det fører til lavt selvværd, som igen fører til lavt engagement osv., en ond cirkel, som personen kun svært kan slippe ud af ved egen kraft. Buraks måde at reagere og manifestere følelser på ved afvisning – nemlig ved at trække sig og forstumme – må forventes at smitte af på, hvordan hans identitet i de sociale grupper, som han er en del af, defineres. Han bliver ikke hørt, hans stemme spiller ingen rolle, han lader det ske uden at insistere eller protestere.

6.1.2.4. Interkulturel interaktionsanalyse

Buraks position er ikke svar på forskningsspørgsmålet, den identificerer dog en position i den respektive kontekst, der kan have indflydelse på hans udvikling af interkulturelle kompetencer. Derfor vil jeg i det følgende diskutere handlingen, de medierende ressourcer og diskurserne i rummet med baggrund i interkulturalitet og interkulturel didaktisk teori.

Den centrale handling, som Burak skal udføre, er højt læsning eller rollelæsning på klassen, en af de hyppige elevhandling i den observerede undervisning og ikke mindst en handling, der sikrer

et potentielt og intenderet kulturmøde. Dette semiotisk formidlede kulturmøde udvikler sig i den konkrete situation til en yderst kompleks situation, der i høj grad involverer Buraks specifikke kulturelle viden og bevidsthed, samtidig med den lingvistiske (Ehlers, 1992; 1998, p. 180). Kulturmødet udspiller sig forudgående på det kognitive, i høj grad på det konative og på det affektive niveau.

I situationen findes der flere værktøjer, som medierer handlingen, nemlig meningsdannelsen med teksten. Tegnsystemerne, som er anvendt i den centrale handling, er ud over den verbale tekst, der foreligger i skriftlig form, stemmen som medie og lyden som tegn, dvs. dens styrke, tryk, lyd-længde, toneleje, tonefald (altså prosodiske træk). Prosodi er den mode, som umiddelbart afspejler den semantiske og kulturelle forståelse af det verbale udtryk. Med andre ord; Ibos udsagn er i sin urform en kraftig afvisning af Titzis analyse "du er bange", idet han forsøger at lægge afstand til anklagen med sarkasme ("Miss de Niro"). Udsagnet realiseres af skriftlige tegn samt af lydlig; valgene, der træffes med henblik på den lydlig form, afhænger af interpretantens fortolkning (pp. 93-94 i afhandlingen) og af denotationer og konnotationer (pp. 93-94 i afhandlingen), som Burak i dette tilfælde kan forbinde med formerne. For at Burak kan konnotere udsagnet til følelser som 'angst' eller 'beleidigt,' kræver det semantisk viden, men også kulturel viden og dertil et perspektivskift: Burak skal kunne indleve sig i Ibos karakter og situationen for at danne mening. Det lader til, at han umiddelbart ikke kan, hvilket if. lærerens fortolkning skyldes hans manglende semantiske forståelse. Denotationen af ordet "beleidigt", som læreren er interesseret i, bliver efterfølgende overlæst med konnotationer til den prototype af en mand, som læreren eksemplificerer med¹⁹².

Der er flere fortolkningsmuligheder for den respektive tekst, fx som udtryk for et eksistentielt problem (en mands og en kvindes livskrise) eller et identitetsspørgsmål (intersektionalitet Dervin, 2016, pp. 33, 51, 83, 104). Disse fortolkningsmuligheder ville potentielt kunne tilbyde sekundære erfaringer med, hvordan identitet bliver til, hvilke værdier, der kan have indflydelse på identitetsdannelse, hvordan andre ser på én, og hvordan man selv ser på andre og sig selv (Byram, 1997, pp. 34-36; Dervin, 2016). Læreren gør det dog med ét til et kulturelt ladet problem; en national stereotyp gøres til den centrale diskurs i rummet (Dervin, 2016, pp. 7-19, p. 64).

¹⁹² I øvrigt har denne type af en mand kun den etniske oprindelse til fælles med protagonisten og med Burak for den sags skyld, mens den ellers står i kontrast til begge.

Stereotypen er velkendt; Burak kender den, de andre ligeledes. Den er resistent og influerer på andres opfattelse af en mand med tyrkisk baggrund (så som Burak) og omvendt kan den blive en del af et individs sociokulturelle identitet (Brunzel, 2002, pp. 25, 61-64; Gilliam, 2010b; Lippmann, 1922, pp. 80-83, 119). Det er det, som observationerne bekræfter. Stereotypen bliver det fikspunkt (p.106 i afhandlingen) , som påvirker parterne emotionelt og ikke kun kognitivt, da deres erfaringspositioner og forforståelser aktiveres i mødet, men magtforholdene afgør, hvem der høres. I situationen handler det ikke om at tilføje ny viden, der stilles ikke spørgsmålstejn ved stereotypen, den problematiseres ikke. Det handler ikke om at reproducere diskursen, for den lader til at være internaliseret hos alle aktører i rummet, men det handler udelukkende om at nævne ækvivalentet til 'beleidigt'. Burak høres ikke; hans viden og erfaringer anerkendes ikke, selvom hans bud svarer til den intenderede fortolkning af stereotypen, som alle i rummet væver videre på som på en kendsgerning. Ved at Buraks erfaringsposition og forforståelse afvises, afvises han selv, og hans skole-identitet undermineres yderligere. Lærerens afvisning gør også de andre usikre og Burak tavs. Hvordan denne konfliktsituation omkring forståelsen af teksten (og begrebet) påvirker Buraks erkendelser, kan der ikke siges noget om. Det kan dog konstateres, at Buraks viden, færdigheder og holdninger ikke bliver sprogliggjort, reflekteret eller udfordret. Anlægger man Trondmans (1999) tilgang, kunne man kalde hans opgivende forhold til sin egen præstation i skolen for modlæring. Konsekvensen kan være, at han ikke lader sig involvere i stoffet og ikke udvikler sig videre, heller ikke interkulturelt.

Casen Burak er dermed et eksempel på en elev, som hverken får mulighed for at bidrage eller for at udvikle ny viden i undervisningsrammen. Om dette kan føre til, at han ikke udvikler interkulturelle kompetencer, kan der ikke siges noget om.

6.1.3. Casen Emin

Data om Emin er indsamlet ved observationer, interview og skriftlige produkter, som han har været med til at fremstille skriftligt og som mundtlige fremlæggelser. På dette datagrundlag foretager jeg en generel analyse af interaktionsorden og en interkulturel analyse.

Vi befinder os på skole 1, i 9.a.; eleverne skal i grupper læse og skriftligt referere et tekstafsnit fra elevbogen. Jeg observerer især en drenge- og en pigegruppe, som jeg fulgte igennem hele forløbet. I denne sekvens forholder de to grupper sig på samme måde som jeg ser dem agere generelt i timerne. I mit observationsark noterer jeg:

Drengene er i højt humør og kommer hurtigt i gang med opgaven. De behøver ikke forhandle om, hvem der påtager sig hvilken rolle, de indtager automatisk deres roller: Emin læser op, udpeger ord, laver forslag til formuleringer, Amin slår ord op på sin mobil, Sani skriver på sin tablet. Der laves vitser, drengene griner lidt, orienterer sig igen, læser op, spørger, forhandler. De er overraskende hurtigt færdige, og Sani skynder sig at tage sin mobil frem. Sammen med de to andre ser han noget, som lokker store reaktioner frem. De tre drøfter noget med hinanden – det handler vist om fodbold og Premier League. (Bilag 11, pp. 47-48)

Drengenes handlinger er afstemte og rutinerede, interaktionen med hinanden handler alene om at udpege ord, give ordre, eller diktere. De transformerer løbende tekst til tale og tilbage til tekst, der kan dog være tvivl om, hvorvidt alle tre er involveret i disse processer, da de kun udfører deres egen rolle. Deres produkt – en personbeskrivelse – er en kort, men kohærent tekst, som nøje følger elevbogstekstens kronologi: "Ibo – Anfang er ist 20 Jahre alt...".¹⁹³ Den strategi, som Emin anvender, er at tage sætning for sætning fra teksten og forenkle eller omformulere den; en sjælden gang overtager han en sætning direkte. Flere enkelte ord og idiomer 'lånes', dog bærer drengenes besvarelse generelt præg af manglende sproglig opmærksomhed og sætningskompetence (Lund, 1996)¹⁹⁴. Efter at have skrevet tre linjer på tysk, fortsætter de imod lærerens instruktion med opgaven på dansk: "Titzi er en stor mørkhåret skønhed..." (Jepsen, 2007a, p. 6). Til dels er oversættelsen korrekt; dog misforstår de faste udtryk og længere og mere udviklede ledsætninger.¹⁹⁵

Den måde, hvorpå drengene udfører handlingerne i denne sekvens, de roller, de indtager, interaktionen med hinanden og ligeledes resultatet kan tolkes som manglende nysgerrighed og interesse i de indholdsmæssige og sproglige aspekter, som de arbejder med. Måden, de gennemfører opgaven på, står i stor kontrast til deres efterfølgende aktivitet, nemlig at tale sammen om Premier

¹⁹³ Bilag, 29, pp. 4-5

¹⁹⁴ Drengene mangler ordkendskab, fx idiomer, de laver konstant den samme syntaksfejl, nemlig verbets placering i hovedsætninger; deres retskrivning og stavning er mangelfuld, selvom de vil kunne se ordene i bogen; derimod er de opmærksomme på kongruensen ved verbet, men ikke på genus.

¹⁹⁵ Som note 173

League fodbold. Spurgt til deres generelle indsats i gruppearbejder, svarer Emin med et smil: ”men det blev godkendt af læreren ... så det var ikke forkert”.¹⁹⁶ Drengene påtager sig ubetinget en elev-identitet, de gør som anmodet, løser de stillede opgaver uden protester, og afleverer resultater. Læreren kvitterer for deres indsats og bekræfter dem dermed i deres elev-identitet (Gee 2000, pp. 6-7). Samtidig udviser de ingen interesse i at investere mere energi end nødvendigt. Det lader til, at det eneste, der tæller i denne klasse for at blive anerkendt som den gode elev, er lærerens accept.¹⁹⁷

6.1.3.1. Emins historical body

Jeg observerer som sagt Emin og drengegruppen igennem hele forløbet. Emin vækker opmærksomhed især på grund af, at han er det, som læreren kalder ’en god dreng’; hvilket jeg tolker skyldes, at han gør, hvad han bliver bedt om i undervisningen, hurtigt og uden protester; højst med et overrasket sideblik.

Emin lader til at være naturlig og lige til; ikke sjældent kommer han ind i klassen med en bold i hånden, røde kinder og svedig pande. Fodbold er hans store interesse, og den deler han med mange af drengene, men især med Sani og Amin. Han lader til at komme godt ud af det med de andre elever, men ud over de to nævnte drenge plejer han ikke særlige kontakter. En enkelt gang observerer jeg ham tale til nogle piger i en pause, og også i denne situation virker han lige til og ikke påtaget, men naturlig og interesseret. Han har tyrkiske rødder, ligesom to andre drenge i klassen, det er dog ikke dem, han plejer at være sammen med, men Amin og Sadi, som stammer fra Bosnien. Emin har efter eget udsagn familie på sin mors side i Tyskland, men ikke nogen nære slægtninge, og han har kun besøgt dem en enkelt gang, da han var 7. Ellers rejser han til Tyskland sammen med sin familie på indkøb.¹⁹⁸

6.1.3.2. Interaktionsordnen

I situationen beskrevet ovenfor ses Emin som havende en stærk institutionel identitet; han påtager sig hurtigt en lederrolle i opgaveløsningen, mens Sani udfører skrivearbejdet, og Amin er godt tilfreds med sin hjælperolle. Emin deler sin viden, tager beslutninger, fordeler opgaver til de andre to, håndterer opgaven sikkert. Også ellers i undervisningen virker han selvsikker og rutineret;

¹⁹⁶ Bilag 30, afsnit X, p. 112

¹⁹⁷ Som note 176

¹⁹⁸ Bilag 30, afsnit XII, p. 113

han går sikker frem til kateteret, stiller sig afslappet foran tavlen og udfører sin rolle ved mundtlige præsentationer. Det samme ses ved klasesamtalerne, hvor han sjældent frivilligt, men med sikker stemme svarer, når han bliver opfordret til det. Alle disse observationer lader mig konkludere, at Emin er en rutineret og præstationsorienteret elev, som bekræftes i den identitet både hos læreren og de andre elever. Den anden identitet, som er tydelig i observationerne, er hans 'affinity-identity' (Gee, 2000, p.7, p. 12; p. 233 i afhandlingen) han deler erfaringer med de to andre drenge og danner sammen med dem (og muligvis flere) en gruppe af fodboldentusiaster. Denne identitet bygger han på sin viden om og muligvis talent for fodbold, og det skinner igennem, at denne interesse har hans store engagement. I klassen gør han, hvad der skal til, indtil han igen kan hellige sig sin fodboldinteresse.

Jeg gennemfører den 12.2.2014 et fokusgruppeinterview med Emin og de to andre drenge. Det første, jeg lægger mærke til, er, at Emin til min store overraskelse kommer til interviewet nyklippet og stilet og i designerskjorte og virker påtaget selvsikker. Nu følger flere mindre uddrag fra interviewet, som efterfølgende analyseres ud fra et interkulturelt perspektiv.

Følgende uddrag fra transskriptioner findes i Bilag 30, i afsnittene I-XII, pp. 105-112.

I: Temaer i filmen (3:40 - 6:43 - 8:28) (afsnit I., p. 105)

P: hvad tænker i om filmen - om historien

S: interessant ... ja - en interessant historie

E: men sådan en historie kan man ikke ... altså det kan man ikke se i det rigtige liv NU ... men før kunne man godt ... man så meget mere om indvandrere i Tyskland og om omkring giftning med andre religioner ... ja men her i dag ... er der ikke så meget konflikt omkring det

P: hvor ved du det fra at sådan nogle konflikter ikke findes mere i dag i Tyskland

E: altså ...

P: fordi hvis jeg forstår dig rigtigt E ... så mener du at det ikke er så aktuelt mere

E: nej

P: nej ... det er ikke så realistisk mere

E: nej

P: fortæl ...

E: mm hvad skal jeg fortælle

P: ja - hvor ved du det fra at det ikke findes mere

II: Emin om konflikter mellem folk med forskellige nationaliteter og forskellige religioner (4:49 – 6:15) (afsnit II., pp. 105-106)

E: altså nu lever vi i en moderne verden og - vi ikke kigger IKKE mere på religion men - lidt mere på dem man kan lide ...

P: mm ... taler du nu om tyske forhold eller om danske forhold - eller generelt

E: generelt

P: generelt - ok

P: så ... du tror at dette indhold ikke er realistisk

E: altså FØR var det - men nu er det ikke så meget mere - synes jeg

P: ok ... men det er ikke sådan - at du ved at i tyskland ikke er den slags problemer mere

E: altså det er ikke noget jeg VED - men det er noget jeg gætter ... sådan ud fra ...

P: ... ud fra

E: altså når man kigger sådan ud fra - så ... ser man ikke så meget mere konflikter i tyskland om ... ja - om religion

P: ved du hvad - jeg borer videre (grin) fordi det er så interessant det du siger ... når man kigger ... kommer du til ... har du kontakt til tyskland ... har du kendskab til

E: [nej]

P: hvordan holder du dig orienteret

E: altså ... det er når ... når vi læser – altså - bare sådan - du ved – både - fra film af og ... når vi læser (?) ... min far læser også - han kan lidt TYSK – når han læser aviserne altså - ud fra det han fortæller en masse om hvad der sker - bla bla bla – ja (grin) og så fortæller han at det ikke er en konflikt - i tyskland

[...]

IV: Opsamling på tema (7:36-8:28) (afsnit IV., pp. 106-107)

P: ok ... men jeg kan høre jer alle tre at i taler meget om den her konflikt ... mellem familier ... mellem værdier i de her familier – altså hvem gifter man sig med – i taler meget om det her tema kærlighed ... altså må jeg slutte herfra at det var det der interesserede jer mest som tema i den film

E: altså KONflikten

P: altså at det handlede om en kærlighedsforhold i en konflikt ... mellem flere familier med forskellige baggrund

S: ja det synes jeg selv at det var det mest spændende at se konflikten - hvordan - den kunne løses til sidst

E: det synes jeg også

[...]

V: Ibo Emins favorit i filmen (9:08-11:32) (afsnit V., p. 107-108)

P: i har arbejdet med personer fra persongalleriet ... hvilke personer synes i ... specielt – i har lagt mærke til ... eller var interessante for JEr at følge

E: ibo

P ja - hvorFOR det

E altså hans stil (?) den måde han kigger på andre ... synes jeg er meget interessant

P: oh fortæl mere e.

E: han tænker ikke så meget på religion han tænker bare på den han kan lide - personlig ja så jeg synes det var meget interessant når man kigger fra hans synsvinkel

P: så han har ligesom gjort sig fri for bindinger (taler langsomt som om hun tænker meget over ordene)

E: [ja

P: ja ... men spiller hans familie ingen rolle mere for ham

E jo det gør det ... men han bliver sådan lidt ... hans far vil have at han skal giftes med en tyrker - hans mor ... ved jeg ikke så meget - hun er ligeglad tror jeg – jeg ved det ikke - det er længe siden jeg har set filmen ... men han er lidt presset derfra men - han kigger stadig fra sine egne tanker og har sin egen synsvinkel - så det er meget interessant synes jeg at han gøre det – det er også et svært valg at han vælger ...

P: emin du har tyrkisk baggrund – ikke sandt – så det kan godt være at du har forstået mere end mig – der er nogen små ting som bliver sagt på tyrkisk – som jeg ikke forstod

E: jeg kan ikke huske det

P: [nej – nej men ... kender du typer som ham

E: mm ... altså nu - i DAG

P: ja – altså i din omgangskreds

E. neej (smågriner) 11:16 ... NEJ - jeg tror ikke der ER – men ... jeg kan ikke ... huske – lige nu - mm

P: og DU har ... slet ikke ... på samme måde problemer som ham

E: nej - nej

[...]

VI: scener drengene husker og synes er vigtige (15.15-16:57) (afsnit VI., pp. 108-109)

E mm hvad hedder det - jeg var meget spændt på at se den scene – der hvor ibo skulle forklare at titzi var gravid ... mm og hvad hedder det – også spændt på at se farens reaktion (smågriner)

P: og var den som du forventede

E: ja (grin)

P: hvorfor

E: Fordi hans far ser op til at ibo måske skulle giftes med en tyrkisk pige

P: så du kender situation ... et eller andet sted fra

E: [Ja - ja

VII. Tekstens miljø (17:16 – 19:54) (afsnit VII, pp. 109-110)

P: hele den her historie spiller i hamburg - i får masser af billeder ... med ... fordi filmen er lavet i hamburg ... har i lagt mærke til nogen ting ... har i lagt mærke til den her tyske by ... til det tyske miljø hvordan det er

E: ja altså - ud fra den film så lærer man jo- altså at der er mange tyrker deromkring

P: overrasker det dig

E: nej faktisk ikke - fordi - på det tidspunkt var der også mange tyrker i tyskland - som jeg har læst

P: du siger på det tidspunkt det lyder som 100 år siden (grin)

E nej altså måske midt af 80erne

P ok ...

E som historie

P: ok

E: og det kan ses fra Ibos hårstil (grin) sådan en hårstil i hvert fald findes IKKE her - i nutiden

P: ok så er der mange tyrker i den her tyske by

X: Billede beskrivelser 33:49–34:23

P: i skulle beskrive billeder

S: mange af dem

P: (smågriner) mange af dem ... hvad tænker i om det arbejde

E: jeg synes det var nemt ... jeg kiggede bare på billedet - og skrev hvad der sker

P: mm

E: altså på de fleste billeder (smågriner) skrev jeg altså på tysk - das ist ibo (grin)

P: ok ... det var ikke meget sprog

E: neej ... (flere grin)

E: men det blev godkendt af læreren altså ... så det var ikke forkert

P: ok ... så det er det der tæller ... at læreren godkender det

E: [ja

[ja – nemlig

[...]

XII. Adgangsprøven lignende test 35:34 – 37:09

P: men så kom der også den store test

Alle tre: ja ja

P: høre og læse ... og noget grammatik og så skulle i skrive selv ... hvad tænker i om det emnemæssigt havde den måske noget af det samme ... men den handlede ikke om kebab connection

S: jeg kan sige for mig selv – jeg synes høreteksten var den sværeste af de der ... man hører tysk – men når man ikke kan se – når man ikke se underteksterne som vi plejer at se på film så bliver det meget sværere ... så helt pludseligt skal man høre det og så nogle af ordene ... og så taler de hurtigt ... måske for hurtigt for vores niveau i tysk ... og så bliver det meget svært

P: så den var svær for dig

S: ja

E: jeg synes ikke den var så svær ... jeg synes den var ok nem – altså hm – det er nemt fordi der er nogen bogstaver som ö og ü som er også på det der tyrkiske alfabet ... og så kan jeg forstå ud fra det og så – nogen ord er også tyrkisk – men også tysk ... så det er ikke så svært for mig

P: ok – så du bruger faktisk et af dine modersmål – for det må være to du har –

E:

[ja

P: så du bruger hvad du kan derfra

E: [ja

Det er i iøjnefaldende, at Emin er ambivalent omkring sin etniske oprindelse. På den ene side medgiver han, at han kan tyrkisk, og at dette kendskab gør, at han ikke har svært ved at forstå tysk.¹⁹⁹

¹⁹⁹ Bilag 30, afsnit XII, p. 112

På den anden side udtrykker han med artiklen 'det' og med demonstrativet 'der' afstandtagen "på det der tyrkiske alfabet..." (ovenfor, min understregning). Den allerførste vurdering af filmens tematik er, at den er forhistorie, urealistisk. Hans tøven, ufuldendte sætninger, vil endda kunne tyde på nervøsitet eller forlegenhed, fordi det ikke er måden, han ellers taler på. Senere i samtalen siger han, at han ikke kan huske, om der var, eller om han forstod replikker på tyrkisk i filmen (det er ikke helt tydeligt, hvad han mener med sit svar). Min tolkning – at hans forhold til hans rødder er ambivalent – forstærkes af det faktum, at han til at starte med benægter, at der fortsat eksisterer gnidninger eller konflikter, som skyldes etnicitet og især religiøse forhold imellem befolkningsgrupper. Han bruger argumentet, at vi lever i en moderne verden. Med det kunne han mene en oplyst verden, hvor religion ikke spiller en rolle længere, derimod menneskers identitet, personlige træk osv. Presset omkring en forklaring på, hvor hans viden om situationen stammer fra, refererer han til tyske forhold og modererer sit udsagn ved at tilføje 'ikke så meget mere', og senere i samtalen relativiserer han det yderligere ved at sige "når man kigger sådan udefra ... så ser man ikke så meget mere konflikter om ... ja om religion". Endnu senere i samtalen peger han på Ibo, som den person han lagde mest mærke til. Som begrundelse herfor peger han på Ibos løsrivelse fra religion "han tænker ikke så meget på religion". Emin har kendskab til konflikter på grund af religiøse tilhørsforhold, men holder fast i, at situationen har forandret sig. Emin kan se, (som den eneste i de elevinterviews, jeg har gennemført), at der er mange tyrkere i kvarteret i Hamburg, hvor filmen foregår, og ikke mindst kan han placere historien tidsmæssigt midt i 80'erne, og det ved at argumentere med protagonistens hårstil. Ikke mindst er de semiotiske diskurser (hans påklædning og hårstil på interviewdagen) med til at forstærke min fortolkning, at han ikke ønsker at identificere sig med personer af tyrkisk baggrund, som dem man møder i filmen; at han muligvis føler et vist ubehag ved at blive inddraget i samtaler om etnicitet. Jeg kan ikke vide, hvad der ligger bag, men fortolker på grundlag af de få data, jeg har. Derfor er jeg også meget bevidst om, at mine fortolkninger kan være forkerte.

Emin har viden og erfaringer knyttet til dilemmaer vedrørende det at være et legitimt medlem af den sociale kontekst, som han befinder sig i, og samtidig være en dreng med en anden etnisk baggrund. Han er den gode elev, fodboldtalentet, den pæne middelklassedreng, der lever i en moderne verden; men han kender til og kan forstå de alvorlige valg, man må træffe i livet imellem kulturer " ... det er også et svært valg at han [Ibo] vælger...". Valget, som det handler om her, er

valget mellem Ibos egne værdier og familien. Samtalen om filmen, plot, karakterer, konflikter kan have synliggjort det dilemma, som han selv muligvis kunne være bevidst om. Til dagligt lader Emin til at være den, han ønsker sig at være (eller hans forældre ønsker for ham), en almindelig dreng i det danske samfund. Dette valg kan koste ham samhørighed med andre med samme oprindelse, samtidig med at han kunne risikere ikke at anerkendes som fuldt medlem af det danske samfund (Gilliam, 2010a). Han vil kunne gøres til eksponent for en vellykket integration, hvilket han muligvis også er. Hans måde at udtale sig på gør på den anden side polariseringen af det samfund, som han er en del af, synlig.

En anden vigtig pointe, som analysen her skal understrege, er, at Emin selv – på linje med lærere, mediepakkenes forfatter og andre elever – gør den kulturelle diskurs til en etnisk og den etniske til en diskurs om religiøse tilhørsforhold. Her må jeg minde om, at filmanalysen har dokumenteret, at religionsdiskursen er latent, men samtidig den mindst eksplicite diskurs i filmen (pp. 165-166 i af-handlingen).

6.1.3.3. Interkulturel analyse

Emin kan, betragtet fra en interkulturel synsvinkel, være en dreng med stort potentiale for at kunne bevæge sig og mediere mellem mennesker med meget forskellige baggrunde. Han besidder med stor sandsynlighed viden, både sprogligt og kulturelt, fra flere 'verdener'. Han taler upåklageligt dansk, muligvis godt tyrkisk, mindst noget engelsk og ikke mindst lidt tysk og er i stand til at anvende sin sproglige viden i nye sammenhænge og er bevidst herom. Han siger: "[...] som ö og ü som er på det der tyrkiske alfabet - så kan jeg forstå ud fra det og så – nogen ord er også tyrkisk – men også tysk ... så det er ikke så svært for mig".²⁰⁰ Han kender flere sociale gruppers liv i det danske og muligvis i det tyrkiske samfund (i det mindste af omtale) og er opmærksom på dem, fx forventer han Mehmet's reaktion på hans søns kommende faderskab og overraskes ikke af den, men er spændt på, om hans hypotese holder.²⁰¹ Han lader til at kunne færdes i forskellige miljøer i Tyskland, selvom det if. hans eget udsagn er meget lidt tid han tilbringer dér. Han lader til at have sine forældres støtte, eller i det mindste sin fars, som giver sin viden og erfaringer videre, og med hvem han kan drøfte sine erfaringer; fx er det tænkeligt, at Emin har drøftet filmen og interview-situationen derhjemme. Han orienterer sin far om sine valg, som kan tysk, læser aviser, vælger ud

²⁰⁰ Bilag 30, afsnit XII, p. 212

²⁰¹ Bilag 30, afsnit VI., p. 109-110

og giver sin viden og vurderinger videre til sønnen (som er en teenager, der ikke er så interesseret " ... så fortæller han også hvad der sker bla bla bla ja ... ".²⁰²

En anden fortolkning kan også være, at Emin, stærkt presset²⁰³ af mig til at begrunde sin viden, opfandt historien om sin far for ikke at blive afsløret. Der er dog meget, der taler for, at Emin har opbakning hjemmefra, ikke alene if. ham selv, men også generelt på grund af hans fremtræden.

Emin har muligvis allerede i den alder, han har, opnået en vis grad af færdighed i at navigere imellem 'de verdener', han er en del af, mens han på affektivt og konativt niveau lader til at være noget uafklaret. Det kommer til syne i benægtelserne i starten "sådan nogle historier kan man ikke [...] se i det rigtige liv NU men",²⁰⁴ de noget nedsættende bemærkninger om tyrkisk fx "det der tyrkiske alfabet". Samtidig demonstrerer han eftertænksomhed, empatievne, refleksion: " [...] han [Ibo] tænker ikke så meget på religion han tænker bare på den han kan lide - personlig ja - så jeg synes det var meget interessant når man kigger fra hans synsvinkel [...] han kigger stadig fra sine egne tanker og har sin egen synsvinkel - så det er meget interessant synes jeg at han gøre det – det er også et svært valg at han vælger ... [at skulle vælge mellem forældre og kæreste].²⁰⁵

Generelt set er det vanskeligt at håndtere følelsesmæssige situationer, ikke mindst for en teenager – uanset etnicitet. Der skal viden til, bevidsthed, refleksion og modenhed for at kunne komme igennem diskontinuerlige processer, som dem, der opstår i møder, uanset mødernes natur. Men det er disse processer, som if. Bollnow fører til vækst (se mødet og krisen hos Bollnow, 1976). En interkulturelt orienteret undervisning forbereder til møder. Ud fra didaktiske teorier om interkulturalitet kan jeg fastslå, at chancerne for interkulturel dannelse vil vokse betydeligt, hvis engagement og interesse samt rammerne for sprogliggørelse og refleksion gives eller findes, hvilket sker i meget beskeden grad i denne skolecase (pp. 202-203 i afhandlingen). Emin udviser heller ikke no-

²⁰² Bilag 30, afsnit II., p. 107

²⁰³ Selv om jeg er mig bevidst om, at følgende metodiske overvejelse ikke hører til en analyse, vil jeg ikke desto mindre notere, at det er yderst vanskeligt at få så meget som muligt ud af en respondent uden at presse ham. Det er en balancegang, som en uerfaren interviewer kan gå fejl i.

²⁰⁴ Bilag 30, afsnit I., p. 106

²⁰⁵ Bilag 30, afsnit II, p. 107

gen særlig grad af engagement og interesse i aktiviteterne, som han udfører i timerne: ”De [drenge] er overraskende hurtigt færdige [...].²⁰⁶ Men hans holdning kunne hænge sammen med selve undervisningen og de krav, der stilles.²⁰⁷

Min analyses formål er ikke at bedømme Emins interkulturelle kompetence. Ud fra observations- og interviewdata kan jeg højest konstatere nogle mulige tendenser og potentialer, såsom hans sproglige og kulturelle viden, hans viden om normer, traditioner og skikke i forskellige fællesskaber, hans indlevelsessevne, hans flersprogethed.

6.1.4. Casen Gizem

Vi er i 9. b. Data om Gizem har jeg samlet både igennem observationsnotater, interview og produkter, som hun har fremstillet mundtligt og skriftligt. På basis af disse foretages en analyse af de interaktionsordner, som hun er en del af i klasserummet, men også en interkulturel analyse, som baseres på hendes udsagn.

6.1.4.1. Historical body

Gizem hører til gruppen af aktive piger; hun fremtræder selvsikker, men venlig. Hun har tyrkiske rødder og rejser også uden for ferien til landet. Hun identificerer sig desuden med filmens personer, som hun deler oprindelse og sprog med: ”altså da jeg først så filmen – så var jeg så rigtig GLAd - for jeg er selv fra tyrkiet og så FINder man så noget af SIG selv i den FILm – og det var så FEDt nogle gange når de snakkede tyrkisk (?) sådan noget - for det var noget jeg selv forstod ... og jeg kan godt lide filmen.²⁰⁸

Gizem taler udmærket dansk, men har en guttural stemme og en anderledes sprogaccent end de andre elever, som kunne være påvirket af tyrkisk.

Hun har ambitioner om at komme på gymnasiet, hvor hun gerne vil fortsætte med at lære tysk. Hun er bevidst om, at hun kan flere sprog, og det lader til, at hun også er klar over, at dette har værdi:

G: jeg er glad for at vi har tysk her ... og det er noget jeg også gerne vil fortsætte med
Pia: jeg kan regne ud at du vil gerne på gymnasiet ... er det det du vil

²⁰⁶ Bilag 11, p. 49

²⁰⁷ Bilag 30, afsnit X, p. 112

²⁰⁸ Bilag 31, afsnit I, p. 114, 2:22-2:35

G: det vil vi alle sammen her²⁰⁹

Pia. Hvor mange sprog kan du Gizem?

G: Jeg kan tyrkisk, dansk ... tysk og engelsk ... fire

[...]

Pia: Hvad skal du bruge tysk til ... På gymnasiet selvfølgelig men ellers

G: ved jeg ikke endnu hvad jeg skal bruge det til men det er godt at kunne ... det er noget man aldrig kan vide det kan være at man flytter til Tyskland senere i livet ... jeg ved jo ikke selv hvad der kommer til at ske²¹⁰

Gizem er en elev, der finder sig til rette i forskellige konstellationer og arbejder målrettet.²¹¹ Både i plenum og i grupper, i de forskellige aktivitetstyper, der skal udføres, virker hendes handlinger internaliserede (Scollon & Scollon, 2004, pp. 163-164). I flere omgange observerer jeg hende i gruppearbejde med piger af forskellig oprindelse og temperament. Hun handler kompetent og selvsikkert, tager ordbøger, grammatikoversigter, elevbogen eller mobiltelefonen i brug, stiller spørgsmål, kommer med forslag. Men når der i gruppen insisteres på løsninger, som Gizem ikke er overbevist om, henvender hun sig efterfølgende til læreren og beder om afklaring; efterfølgende noterer eller retter hun noget i hæftet.²¹² Hun er pligtopfyldende og arbejdsom: "Jeg vil altså have det til at være perfekt"²¹³.

I frikvartererne bliver hun for det meste siddende i klassen på sin plads. Hun lader ikke til at pleje nogen nære kontakter, men taler med de fleste piger; drengene ignorerer hun både i timerne og i pauserne.

Mens nogle piger taler godt for sig over for læreren, før, i og efter timerne, holder Gizem sig mere diskret i baggrunden, men gør opmærksom på sig selv i timerne, især i lærerstyrede plenumsaktiviteter, hvor hun ofte markerer og modtager anerkendelse med et lidt indadvendt smil.²¹⁴

Hendes position i klassen er anerkendt af læreren, og det lader til at være nok for Gizem, hun lader ikke til at have brug for klassekammeraternes anerkendelse. Muligvis bliver hendes identitet formet og styrket i andre sammenhænge – i andre affinity-groups (Gee, 2000b, pp. 12-16) - for

²⁰⁹ Bilag 31, afsnit X, p. 126, 27:22

²¹⁰ Bilag 31, afsnit IX, p. 125, 44:09

²¹¹ Bilag 18, p. 70, Bilag 19, p. 75

²¹² Bilag 19, p. 75

²¹³ Bilag 31, afsnit X, p. 126, 49:37

²¹⁴ Bilag 20, p. 78

hun virker som en moden, selvsikker og selvbevidst pige (se også selv-efficacy i Dörnyei, 1994, p. 277).

6.1.4.2. Gizem interaktionsanalyse

Lærerens didaktiske design lægger ikke op til undersøgelse og diskussion af andre kilder end elevbogstekster. I tekstarbejdet er der fokus på handlingsforløb og på personer, der skiller sig ud ved forskellige værdier og habitus.

I Gizems tilfælde er der, som nævnt, indsamlet forskellige data, som supplerer hinanden i forhold til fortolkninger af interaktioner, som hun er involveret i. I det næste analyseafsnit vil jeg fremlægge og analysere forskellige vinkler på Gizem, struktureret efter datatyperne. Til sidst diskuterer jeg observationerne hovedsageligt med begreberne og i forhold til teorier om interkulturel dannelse og didaktik, som er præsenteret ovenfor.

Gizems skriftlige produkt: disposition og stil (Bilag 5)

Gizems lærer kræver til sidst i forløbet, at eleverne formulerer et selvvalgt emne ud fra filmens tematikker, en disposition til en mundtlig samtale, et talepapir og deltagelse i en mundtlig prøveeksamen. Den mundtlige prøve i tysk består af to dele, en præsentation og en samtale. Den første del er forberedt forud for prøven. Som nævnt skal der også foreligge en skriftlig disposition, som strukturerer elevens mundtlige præsentation. Den anden del – samtalen - er uforberedt. Her skal lærerspørgsmål åbne op for en samtale om emnet. Eleven skal demonstrere, at hun ud over lingvistiske og syntaktiske kompetencer råder over "viden om kultur- og samfund", har indsigt i det valgte emne og kan fremsætte egne synspunkter. I samtalen skal eleven derudover vise, at hun kan anvende kommunikationsstrategier til at holde samtalen i gang, reagere, men også selv tage initiativ i samtalen (Undervisningsministeriet, 2018).

Eleverne har modtaget en skabelon, som skal hjælpe dem med at strukturere deres fremlæggelse. Denne skabelon indeholder bl.a. to obligatoriske punkter: en begrundelse for emnevalg og en perspektivering eller sammenligning.

Næsten alle elever vælger aspekter relateret til familieforhold: forældre-børn-, kærlighedsrelation og svangerskab som kilder til dilemmaer. Gizem vælger at forholde sig til magtkampen mellem bi-personerne Ahmet og Kirianis.

Eleverne læner sig generelt op ad de eksempler, som skabelonen giver, når de formulerer deres begrundelse for emnevalg. Derfor lyder næsten alle på følgende måde: "Ich habe dieses Thema gewählt, weil ich dieses Thema sehr interessant finde" eller med den lille variation "[...], weil ich dieses Thema sehr spannend finde". Gizem begrundet sit valg ud fra hendes liv i et multikulturelt samfund: "Ich finde dieses Thema interessant und spannend, weil ich in einer Gesellschaft mit vielen Kulturen wohne".²¹⁵

I stilen blander hun beskrivelser af forhold, hændelser og karakteristika i interaktionerne mellem karaktererne i filmen med personlige vurderinger. Hun begrundet sine præferencer ud fra det, der forbinder hende med personer og fænomener: "Der Besitzer der Dönerbude ist von der Türkei, wie ich" eller „Der Döner ist eines meiner Lieblingsessen“. Hun begrundet også sin modvilje mod nogle personer ud fra egne værdier (fx at det er forkert at bruge sin femininitet for at få en fordel): "Ich mag Stella nicht, weil sie umwirbt Ibo um einen Werbespot für Taverna Bouzouki zu machen".²¹⁶

Hun beretter som næstsidste punkt, at der opnås forsoning i slutningen af filmen „am Ende des Filmes ... Ahmet und Kirianis legen die Vergangenheit hinter sich. Ibo macht einen Werbespot für „King of Kebab und „Taverna Bouzouki“ zusammen und beide Seiten sind glücklich“. Denne forsoning kommer i stand ved, at Ibo får de to parter til at mødes. Disse får i mødet lejlighed til at gøre sig konkrete erfaringer (de smager på hinandens mad), hvilket igen får dem til at erkende deres fordomme og anerkende hinanden: "beide SEIten sind glücklich".

Det andet krav til dispositionen er, som allerede nævnt, en perspektivering. If. lærerens anbefalinger skriver og taler eleverne her om deres egne familier, ligheder eller forskelle i forhold til majoritetskulturens normer og værdier. Gizem træffer en egen beslutning og sammenligner magtkampen mellem Ahmet og Kirianis med Israel-Palæstina konflikten. Hun begrundet i sin stil sammenligningen med: „Israel und Palästina kämpfen beide miteinander um dasselbe Land, und Ahmet und Kirianis haben einen Machtkampf [...]“.

Lærer-elev samtale / prøveeksamen

²¹⁵ Bilag 5, p. 32

²¹⁶ Bilag 5, p. 33

Angående sin perspektivering afkræves Gizem en begrundelse herfor til den mundtlige prøveeksamen, på følgende måde:

L: warum glaubst du dass ahmet und kirianis so kämpfen
G: hm ... weil sie das ... weil beide ... hvordan siger man vil være
L: möchten
G: möchten – nummer et
L: nummer eins – jaa
G: weil beide möchten nummer et sein
L: beide möchten die meisten kunden haben (hoster)
G hm
L: damit sie viel geld verdienen ... ja das stimmt – danke Gizem²¹⁷

Læreren går ikke ind på Gizems perspektivering, men vender tilbage til filmens karakterer og baggrunden for deres handlinger. Hun supplerer her med egne synspunkter, som Gizems udsagn "möchten nummer eins sein" kan forbindes med: "beide möchten die meisten kunden haben [...] viel geld verdienen". Disse forbliver uimodsagt, men bliver heller ikke bekræftet af Gizem; og samtalen afsluttes her.

Gizem i fokusgruppeinterviewet

I det efterfølgende fokusgruppeinterview afholdt den 14.2.2014 på skolen drøftes filmens tematikker. Gizem spørges i fokusgruppeinterviewet, hvad hun har været optaget af i mødet med filmen; hun fremhæver fire ting. Det første er: "forskellen mellem en tysker og en tyrker ... fordi her - er det kun mellem dansker og tyrker for mig". Hun sammenligner her sine egne erfaringer med det, hun ser desangående og konstaterer "[...] og der er mange ligheder".²¹⁸

For det andet har hun desuden fulgt interesseret med i personernes reaktioner, måden at tackle udfordringer på og finde løsninger: "[...] og det var sjovt at se hvordan de løste deres problem og hvordan de reagerede ... deres forældre og sådan noget ... det var fedt."²¹⁹

Herunder relaterer hun til egne erfaringer, læser mellem linjerne og sætter sig ind i karaktererne. Fx siger hun om Hatice (Ibos mor og Mehmeds kone):

²¹⁷ Bilag 33, p. 130, 53:14-53:44

²¹⁸ Bilag 31, afsnit I, p. 115, 3:59 og 5:25

²¹⁹ Bilag 31, afsnit I, p. 115, 3:59

G: når man ser på HENDe så kommer man i tanker om sin egen mor

P: ok - ligner de hinanden

G: nej altså ikke udseendemæssigt – det er sådan ... min mor var også altid sådan hun ville bestemme over min far – du skal gøre det her det her det her og det samme gør hun jo ved ham hun siger – du skal lige tage dig sammen mehmehmet – og vi skal støtte de her børn – du skal ikke tænke på den måde længere – og det må du hellere lave om på – og så siger hun også - det gør man ikke i min landsby og sådan noget (griner) det var sjovt.²²⁰

Den tredje ting, som Gizem giver udtryk for, er glæde ved at finde ud af, at hendes kulturelle, men i lige så høj grad hendes sproglige viden giver hende fordele i nye kontekster:

G: altså da jeg filmen – så var jeg så - RIGtig glad - for jeg er selv fra tyrkiet og så FINDER man så noget af SIG selv i den FILM – og det var så fedt nogle gange når de snakkede tyrkisk og sådan noget for det var noget jeg selv forstod ... og jeg kunne rigtig godt lide filmen²²¹

eller også

[...] ok jeg kan godt finde ud af det her sprog – og jeg synes også at det kan være nogle gange så NEMT fordi der er også de bogstaver der er i det tyrkiske alfabet og så ved man hvordan det udtales - og så tænker man ok jeg tror det udtales på den her måde i den her sammenhæng ... det er sådan en fordel JEG har.²²²

Og så kommer Gizem selv ind på emnet konkurrence mellem Ahmet og Kirianis, som hun efter eget udsagn har været meget optaget af:

G: jeg synes det var fedt med ahmet og kirianis ... og der har vi igen to kulturer der har vi bare den græske og den tyrkiske og ... (?) noget mere med mad og det var også fedt at se

P: kender du til de to ... kulturer

G: mm jeg ved i hvert fald at som (? historisk) set så er det meget med – sådan - når den ene (?) laver noget mad - som tyrker - så kan det godt være en græsk – mm (?) - siger det er jo også vores mad ... sådan har jeg hørt mange gange - at de ligesom slås om maden og hvem der egentlig ejer maden – og det er lidt sjovt at se dem i den her film også ... fordi ... de slås ikke om mad men de slås om hvem – som butik eller restaurant hvem skal være den bedste og hvem der har de fleste kunder og sådan noget

P: ok mm men er der lidt konkurrence mellem tyrker og græker synes du

G: nej altså i hvert fald ikke i danmark men jeg ved ikke om i tyrkiet²²³

²²⁰ Bilag 31, afsnit IV, p. 119, 15:28-16:07

²²¹ Bilag 31, afsnit I, p. 114, 2:22-2:35

²²² Bilag 31, afsnit VI, p. 123, 18:50

²²³ Bilag 31, afsnit I, p. 125, 6:43-7:42

6.1.4.3. Interkulturel analyse

Ovenstående observationer af aktiviteter og interviewudsagn tegner to spor, som jeg vil forfølge i diskussionen nedenfor. På den ene side et interkulturelt spor, som er kendetegnet ved, at Gizem bringer sin viden og erfaringer i anvendelse og viser holdninger og præferencer, autonomi og refleksionsevne, som afspejler interkulturelle kompetencer. På den anden side ses hendes læringsstrategier i klasserummet, som taler ind i præstationsdiskurser. Men først til det interkulturelle spor:

Mange af elevernes udsagn i interviews er udtryk for, at de møder filmens identiteter, hændelser og handlinger med meget differentierede forforståelser, meninger og holdninger. Disse adskiller sig fra de konforme fortolkninger, som undervisningen byder på. De fleste elever udtaler dog ikke disse meninger offentligt (se fx casen Sagal). Gizem på den anden side tør interessere sig for konflikter, som undervisningen ikke tematiserer, og lave paralleller til hændelser, hun kender til (fx Israel-Palæstina konflikten).

Min fortolkning af hendes handlinger er, at hun besidder interkulturelle kompetencer, som hun kan se værdien af. Hun lægger mærke til, i mødet med teksten, at hendes viden og erfaringer bekræftes og kan bruges til at forstå nye handlinger og udsagn: ” [...] så finder man noget om sig selv i filmen ... det var Så fedt nogle gange når de snakkede tyrkisk - for det var noget jeg selv forstod” og ikke mindst: ”det er lidt sjovt at se dem [magtkampe] i den her film også”.

Gizem går et skridt videre end til kun at konstatere mestringsglæde, hun fortolker og relaterer denne viden til andre områder, fx i den konkrete situation til Israel-Palæstina konflikten. Ved første blik en noget bombastisk sammenligning mellem en nærmest triviell konflikt om ”hvem ejer maden”, eller konkurrencen om ”hvem er den bedste”, og en meget kompleks konflikt, som involverer ikke alene regionen, men store dele af verden, og forplumres af geopolitiske interesser. Men Gizem lader til at have været blevet bevidst om, at disse konflikter har en fællesnævner: ”Machtkampf [...] in beiden situationen”. Hun vælger at engagere sig i en forståelsesproces, der fører hende til at analysere og konstruere ny viden (magtkampe udføres for at hævde sig over andre, være nummer et), og hun tør overføre denne viden eller hypotese til helt nye sammenhænge (Israel-Palæstina konflikten). Den proces, som hun går igennem, fortolker jeg, med udgangspunkt i van Liers AAA-model (pp. 139-140 i afhandlingen) som tegn på en autentiseringsproces, der fører

hende fra en første sproglig og kulturel bevidsthedsfase, igennem en forståelsesproces, som afkræver hende forskellige kognitive operationer, til et punkt, hvor hun kan anvende sine erkendelser kreativt (Roth, 1976, pp. 75-76; van Lier, 1996; pp. 139-142 i afhandlingen).

Det at kunne lykkes, udløser glæde: " det var så fedt [...]".

Hendes dedikerede indsats gør, at hun udvider sine erfaringer, og det gør på den ene side, at hun føler glæde og tilfredsstillelse ved det, hvilket - efter eget udsagn - opmuntrer hende til at fortsætte ad den sti. En anden vigtig faktor hertil er ikke mindst lærerens godtagelse af hendes synsvinkler og fortolkning (som hun generelt ofte modtager), hvilket må forventes at styrke hendes skole-identitet og yderligere bidrage til udviklingen af hendes autonomi: en udvikling, som den observerede undervisning if. analyserne ofte ikke støtter (som allerede nævnt lader læreren sig lede af en mastery-orientering, som belønner aktive elever, mens passive elever ikke understøttes på samme måde). Der er heller ikke nogen tvivl om, at Gizem både ønsker lærerens feedback og opfatter karakterer som en vigtig motivationsfaktor: "[...] jeg fik 10 ... (smiler) det er noget som gør en glad ... man bliver opmuntret ... så glæder jeg mig allerede til at skrive den næste stil ... det er noget som ændrer på ens humør - man bliver rigtig glad over det".²²⁴

Gizems interaktion i mødet med teksten ligner et interkulturelt møde, men hendes erkendelser bliver ikke videre diskuteret hverken i samtalen med læreren eller med forskeren. Læreren går ikke ind i en diskussion af Gizems sammenligning, hvilket kan skyldes, at hun ikke vurderer, at Gizem har sprog nok til at kunne diskutere disse forhold. Derimod foretrækker hun en jordnær fortolkning:

L: beide möchten die meisten kunden haben (hoster)

G hm

L: damit sie viel geld verdienen ... ja das stimmt – danke Gizem

I interviewet kommer Gizem mere til orde, desværre formår interviewereren her ikke at opmuntre hende til at uddybe sine forklaringer, af angst for at stille ledende spørgsmål. På trods af det, så mener jeg, at det bliver tydeligt, at Gizem både besidder færdigheder og vilje til at involvere sig; og gør hun det i denne kontekst, kan det antages, at hun også vil gøre det i andre sammenhænge.

²²⁴ Bilag 31, afsnit XII, p. 128, 37:37-38:03

6.1.5. Casen Sagal

Vi er fortsat på skole 1 i 9.b. Sagal interviewes sammen med Gizem og en anden pige (A). Analyserne nedenfor baseres hovedsageligt på interviewdata og lydoptagelse af Sagals samtale under prøveeksamen, men støttes også af observationsnotater.

6.1.5.1. Historical body og interaktionsorden

Sagal hører som Gizem til gruppen af arbejdsomme piger. Hendes hud er mørk, hun bærer tørklæde, et tykt sjal viklet flere gange om halsen. Efter eget udsagn er hun født i Danmark i en religiøs somalisk familie. Det vides ikke, hvor mange søskende hun har, for hun taler udelukkende om sin ældre bror, som læser tysk på universitetet. Sagals plan er at komme på det gymnasium, som "det ser ud til at være det bedste gymnasium"²²⁵ i byen, og hun vil gerne vælge en studieretning med samfundsfag på A, engelsk på A og matematik på B niveau"²²⁶. Hun taler accentfrit dansk og behersker, if. hende selv, ved siden af somalisk, dansk, engelsk og tysk – i denne rækkefølge²²⁷. Det er muligvis et tegn på interkulturalitet, at gruppen af piger generelt i klassen ikke etablerer et normsprog.

Sagal er en stille pige, som man umiddelbart næppe lægger mærke til i undervisningen. Hun sidder med rank ryg og følger med i timerne med vågne øjne, men markerer ikke frivilligt. Når hun bliver spurgt direkte, svarer hun uden tøven, og læreren responderer så godt som altid positivt på hendes svar.

Ingen i denne klasse udtaler sig om de andre elever i klassen, hverken positivt eller negativt (heller ikke om Sagal) - i hvert fald ikke over for mig. Dog vil jeg mene, at lærerens anerkendelse af Sagal smitter af på hendes position i klassen. Et tegn på dette er, at pigerne ser positivt på hende og uden protester accepterer at arbejde sammen med hende. Hun lader til at have ry af at være dygtig i tysk, men hendes handlemåde vil jeg betegne som forsigtig og reserveret. Det overrasker derfor at høre hende fortælle og udtrykke selvstændige meninger i interviewet.

6.1.5.2. Sagal: interaktionsanalyse

Til grund for den efterfølgende analyse ligger, som allerede sagt, data fra fokusgruppeinterviewet, fra observationer, prøveeksamen og elevprodukter. Afsnittet tager dog udgangspunkt i en særlig

²²⁵ Bilag 31, 51:70-52:10, p. 128

²²⁶ Som note 205

²²⁷ Det er i øvrigt det generelle billede, at pigerne i denne klasse ikke identificerer dansk som deres første sprog

type for interaktion imellem Sagal og hendes lærer under prøveeksamens-situationen, som efter min vurdering har forklaringskraft i forhold til Sagals skoleidentitet og udvikling af interkulturelle kompetencer.

Læreren har lagt tid ind i sin undervisning til at gennemføre en prøveeksamen med hver elev, med det formål, at eleverne gør sig erfaringer med prøvesituationen og ikke mindst får en fornemmelse for tid og egne evner. Som tidligere nævnt skal der foreligge en disposition og et talepapir som grundlag for den mundtlige præsentation. Prøven foregår efter et fast mønster, som læreren overholder: Eleven bydes velkommen og bedes om at begynde. Efter præsentationen, hvor eleverne yderst sjældent afbrydes og i givet fald kun med afklarings spørgsmål, bliver samtalen indledt af lærerspørgsmål. Spørgsmålene kender eleven ikke på forhånd, derfor er denne del af samtalen særligt interessant, da eleverne her svarer spontant.

Sagal til mundtlig prøveeksamen

Sagal har forberedt sin prøveeksamen både skriftligt og mundtligt, og efter eget udsagn har hun øvet sig rigtig mange gange, hvilket yderligere understreger min konklusion om, at hun er en ambitiøs elev.

Det valgte tema kalder Sagal: 'Familienverhältnis', og det vedrører relationer mellem de to protagonister og forskellige familiemedlemmer. Talepapiret indeholder en beskrivende tekst desangående og en linje om Sagals egen familie: " Ich kann nicht einen dänischen Mann daten [mening: sich mit einem Dänen verabreden], weil meine Religion dagegen ist. Plus meine Familie ist sehr religiös".²²⁸

I selve den mundtlige præsentation lyder dette udsagn noget anderledes:

"S: meine familie ist sehr ... ist religiös ... und ich komme von einer somalischen kultur ... so meine eltern sagen - du kannst nicht einen dänischen christenmann daten" („christenmann“ udtaler hun med en lavere stemme end de andre ord.)

L: ja gut (nikker)"²²⁹

²²⁸ Bilag 34, pp. 131-132

²²⁹ Bilag 35, 41:36, p. 133

Med denne formulering understreger Sagal de religiøse skel yderligere ved at opstille dikotomien "religiös [...] somalische kultur" og "dänischen christenmann". Læreren kvitterer med et nik og et "ja, gut" og går umiddelbart derefter til samtale-delen, som hun indleder med spørgsmålet "findest du titzis mutter sympathisch"

L: findest du titzis mutter sympathisch

S: hm - nein

L: warum nicht

S: weil sie sagt ... sie ist nicht froh ... sie sagt ... hm ... hvordan siger man negativ

L: negativ

S: negative ... ting

L: dinge ... zum beispiel ... kannst du mir erzählen was zum beispiel sagt sie – was ist negativ

S: hast du gesehen ein deutsche mann schieben ein kinderwagen

L: ja ... und die mutter interessiert sich nicht so viel für titzi ... wofür interessiert sie sich

S: für ... ihr vater

L: warum

S: ihr vater hat eine neue eh freundin

L: titzis eltern sind also ...

S: jeg kan ikke huske det

L: geschieden – ja ... deshalb ... die mutter hat zuerst geglaubt dass - dass sabine wäre schwanger nicht wahr

S: ja

L: in ibos familie - wen findest du am sympathischsten

S: ibos mutter und schwester

L: warum

S: weil sie ... mm ... kan ikke ... snakker mit titzi und (?)

L: die mutter redet mit titzi und ... sie kann es auch von der seite von titzi sehen

S: ja

L: und wenn wir ahmet und mehmet so sehen – wer ist am sympathischsten

S: Ibo - nej mm meh - nein ahmet ist mehr sympathisch

L: Findest du das

S: I slutningen eller

L: NEIN ... im ganzen film ... onkel ahmet – wie ist er ... wie findest du ihn

S: er ist nicht sympatisch (med lav stemme)

L: NEIN ... nein - warum nicht

S: er wollen kun ein werbespot

L: ja und warum - was will er

S: er will hat kohle

L: JA ... er will kohle verdienen ... gut danke schöne Sagal²³⁰

²³⁰ Bilag 35, 41:36-44:05, pp. 133-134

Samtalen indledes med et spørgsmål om sympativurdering, der i høj grad involverer det affektive niveau. I sin hverdagsbetydning er sympati en spontan emotion, som udløses af en observeret eller oplevet interaktion mellem sociale aktører, som baseres på individets erfaringer, evner til at sætte sig ind i andre, viljen til at gøre det, og ikke mindst de normer og værdier, som cementeres igennem socialiseringen (med reference til Bourdieu 1975, p. 258 i Bloch, 2002, p. 46; Giddens, 2003). For at kunne begrunde sin sympati med en bestemt person, kræver det observation, analyse og fortolkning af personens handlinger og adfærd. Litteratur og film har stort potentiale for, at emotioner bliver bevidste, og kan undersøges og sprogliggøres, og dermed opnås potentialer for interkulturel læring (Bredella, 2012; Kramsch, 2011b; Schwerdtfeger, 1993).

I samtalen mellem Sagal og hendes lærer er det imidlertid ikke Sagals vurderinger, som står centralt; samtalen tager undertiden form af en overhøring. Det lader til, at læreren ønsker bestemte svar, som hører til de diskurser, som læreren billiger. Hun indfører udsagn, som udsender moralske undertoner: "L: und die mutter interessiert sich nicht so viel für titzi ... wofür interessiert sie sich"; eller hun signaliserer ved sin intonation, at hun ikke er enig i et svar: "L: FINdest du das"; eller også bekræfter og belønner hun de rigtige svar: "ja richtig [...]" "gut danke ... schön sagal".

Sagal forholder sig i situationen som "den gode elev", der prøver på at svare korrekt, dvs. reproducere den viden, som læreren forventer, og de diskurser, som læreren billiger.

En gang imellem supplerer læreren Sagals svar, hvilket kan tolkes som et forsøg på at strække Sagals sprog og holde samtalen i gang; men det kunne også betyde, at hun ikke er helt tilfreds med svaret: "L: [...] ja und die mutter hat zuerst geglaubt dass sabine schwanger ist ... nicht wahr".

I situationen, hvor læreren afviser et svar med en undertone af tvivl: "L: FINdest du das", svarer Sagal med et modspørgsmål "S: i slutningen eller", som jeg fortolker som et forsøg på at redde fejlen. Ledt af lærerens efterfølgende spørgsmål begrundes Sagal sin mening: „er ist nicht sympathisch [...] er wollen kun ein werbespot [...]“ "er will hat kohle". Læreren bekræfter rigtigheden og færdiggør Sagals svar "ja ... er will kohle verdienen".

Sagal i fokusgruppe interviewet

I fokusgruppeinterviewet findes der yderligere udsagn, som understøtter min fortolkning, at Sagal ønsker at præstere godt i undervisningen, og at hendes lærer spiller en vigtig rolle i Sagals socialisering. Sagal giver udtryk for, at hun arbejder godt i tysktimerne generelt, og også i det konkrete forløb. Hun løser sine opgaver 'fyldestgørende' efter eget udsagn. Spurgt til den skriftlige prøve og fristilen, som kaldes den skriftlige fremstilling, gentager Sagal udtrykket, som kan placeres i uddannelses-, præstations- og evalueringsdiskurser, og som jeg ikke kender fra elevdiskurser.

P: hvordan gik det med den skriftlige fremstilling ... hvordan løste du opgaven

S: jeg synes jeg løste den fyldestgørende - jeg bliver bedre og bedre til at skrive - jeg får flere ideer og jeg tror også at jeg blive bedre grammatisk - når hun [læreren] giver os feedback tilbage og skriver du mangler at bøjede udsagnsordene og forskellige ting - så der er også nogen ting man skal gøres bedre på – jeg øver mig stadig ²³¹

Sagal giver udtryk for, at hun kan lide at blive udfordret:

29:03 S: Det [spillet] var meget sjovt fordi – vi skulle vi tænke meget over så kom der et billede der viste starten af filmen og så skulle vi huske hvornår det skete hvem var med og så skulle vi lave vores egne sætninger - det var også en Udfordring men også meget sjovt²³² 29:21

S: men så var der også noget vi lavede efter vi havde set film - så snakkede vi på tysk sammen med marie - det var også lidt svær og udfordrende men ... også godt ... efter vi havde set et afsnit hvor hun spurgte os – så gennemgik vi afsnittet hvor hun talte tysk og så spurgte hun os og vi skulle fortælle hende hvad vi havde set på tysk ... og det var noget vi ikke havde prøvet før jo

P: og det var udfordrende – men det var SJOVT siger du

S: ja fordi (?) - i stedet for at sidde bagefter og snakke dansk – dansk i tysktimen – og så lære at bruge tyske sætninger i stedet for at bruge danske sætninger ... det ved jeg for eksempel de gør i a klassen - så ... det var sjovt men også udfordrende – meget udfordrende²³³

Selvom Sagal synes, at udfordringer er positive og motiverende, ønsker hun ikke, at der sættes for høje mål og krav. Måden, der er blevet arbejdet på i dette filmforløb, er efter hendes mening passende.

S: Jeg tænker det er en bedre måde ... det at vi læser først - i den 8. klasse kunne vi se en film som jeg ikke forstod en hammerslag af ... det er bedre at vi læser før og så

²³¹ Bilag 31, afsnit V, 36:13-36:40, p. 122

²³² Bilag 31, afsnit V, 29:03-29:21

²³³ Bilag 31, afsnit V, 30:21-31:14

forstår vi ... så arbejder vi også med spørgsmål efter vi har set den [filmen] ... sådan at vi kan genopfriske vores hukommelse - jeg får noget ud af²³⁴

I en sammenligning med engelsk, som eleverne har haft siden 3. klasse, er Sagal tilfreds med sine evner til at kunne forstå og udtrykke sig korrekt – taget i betragtning, at der er forskelle imellem de to sprog, samt forskel i det antal år, som eleverne har haft undervisning i begge fag:

S: [fremlæggelser] det er noget vi gør i engelsk men ... det er fordi engelsk er et meget lettere sprog og vi har også haft det siden tredje klasse ... ja ... men tysk ... at vi kan forstå det er meget bedre end at vi begiver os ud i store opgaver uden at vi ved hvad vi laver ... jeg synes det er bedre med den enkelte opgave hvor vi kan forstå det ... og grammatik ... og hvor vi finder ud af hvordan ting skal staves på og hvilke endelser og (49:00-49:34)

Hendes mening om filmen *Kebab Connection* selv er delt. På den ene side er filmen "sjov og god", siger hun, på den anden side er den "nogle gange kedelig". Det skyldes, at hun ser mange film i sin fritid, og mange handler om "kulturproblemer"; derfra kender hun til konfliktsituationer mellem forældre og børn:

S: [...] Jeg ser mange film i fritiden ... film om kulturproblemer ... film hvor faderen ikke var enig i hvad sønnen gjorde²³⁵

Det nye og "sjove", som optog Sagal i forbindelse med denne film, var at følge med i Ibos passion for at lave Kungfu film:

[...] men når man ser så mange ting i filmen og så ser man ham som er meget passioneret for at lave film – og det er noget han gerne vil og han prøver alt mulige forskellige løsninger for at få det til at lykkedes ... det var sjovt at se²³⁶

En anden person som gjorde indtryk på Sagal, var bipersonen Lefty, Ibos ven og ejer af en vegetarisk restaurant. Også Lefty er en 'passioneret' og 'modig person', fordi han sætter sig mål, selv når de er imod faderens ønsker:

S: og det er det – han er også passioneret for at have sin egen restaurant i forhold til bare at gå (?) - mm eje sammen med sin far – så han går imod sin far fordi han vil have en vegetarisk restaurant 8.30

P: og du synes det er spændende at se

²³⁴ Bilag 31, afsnit V, 19:03-19:57, p. 119

²³⁵ Bilag 31, afsnit I, 3:07-3:23, p. 114

²³⁶ Bilag 31, afsnit I, 4:42-4:58, p. 115

S: [det er MODigt i hvert fald
P: det er moDIGT
S: [ja fordi det er ikke sådan man går op til sin far og siger - jeg gider ikke være en del af det du har
P: ... ok ... så det er modigt ... er det godt eller skidt
S: det er GODT (lyser i stemmen, smiler?)²³⁷

Af lignende årsager finder Sagal Titzi imponerende, som en slags prototype på en modig og stærk pige.

14:25 S: hun er ... meget stadig og det er godt
P: hvorfor er det godt at være stadig
14.44 S: jeg synes hun er en stærk person ... altså at hun går igennem graviditeten næsten helt alene og at hun både har ibo hun skal se til nogen gang og så har hun også hendes teaterkarriere eller hvad det nu er – som hun også skal passe ... ja jeg synes hun er en meget stærk person fordi hun klarer alt det på en gang²³⁸

Den fjerde person i filmen, der har fanget Sagals opmærksomhed, er Nadine. Sagal har særligt bemærket Nadines loyalitet over for sin veninde:

S: ja nadine – det er også noget man ser fra hverdagen at man vil beskytte sine veninder – altså titzi – fordi hun er sammen med ibo – så siger hun også – så gider hun ikke snakke med ibo selvfølgelig – fordi det er hendes veninde og hun tager hendes venindes side²³⁹

6.1.5.3 Interkulturel analyse

Sagal casen har ligheder med Gizem, men også forskelle. Gentagne gange, og ikke mindst i dette eksempel, lader det til, at elevernes forskellige kulturelle baggrunde tages til efterretning i undervisningen, og at det muligvis forventes, at de nævnes. Jeg observerer både i undervisningen, i elevernes talepapir og til prøveeksamen, at eleverne spørges eller selv kommer ind på deres afstamning og på deres familiers formodede reaktioner i en lignende situation, som den, som protagonisterne oplever.²⁴⁰ En forklaring kunne være, at det er måden, hvorpå eleverne demonstrerer, at de har tilegnet sig viden og færdigheder til ”at drage sammenligninger mellem tysksprogede kulturer og egen kultur”, som det hedder i slutmål under kultur- og samfundsforhold (Undervisningsministeriet, 2009a, p. 4). Men i disse situationer udvides den opstillede dikotomi -

²³⁷ Bilag 31, afsnit II, 8:06-8:48, p. 116

²³⁸ Bilag 31, afsnit IV, 14:25-15:28, p. 118

²³⁹ Bilag 31, afsnit IV, 16:07-16:26, p. 119

²⁴⁰ Bilag 34 og 35 fx

tyrker – tysker - til at omfatte 'jer' (eleverne med en anden etnisk baggrund) og 'os' (danskerne). Sagal (samt de andre elever i denne klasse) bruger denne diskurs i klassen gentagne gange, og også i eksemplet: "S: meine familie ist sehr ... ist religiös ... und ich komme von einer somalischen kultur ... so meine eltern sagen - du kannst nicht einen dänischen christenmann daten" (p. 260 i afhandlingen).

Det efterlader det indtryk, at Sagal er meget optaget af denne nationale og religiøse diskurs, hvilket står i kontrast til identiteterne, egenskaberne og adfærdsmønstrene, som Sagal er optaget af i filmen. Eftersom disse ikke er eksplicitte objekter i undervisningen, må jeg formode, at de afspejler Sagals egne værdier: at være modig, stærk, loyal, passioneret, at handle konformt med disse værdier, selv når det kræver at modsætte sig en fader-autoritet. De er højest sandsynligt resultat af hendes dobbeltsocialisering og af de spændinger, der muligvis skabes mellem de forskellige sociale arenaer, som hun færdes i. Polariseringsen i det samfund, hun vokser op i, vil afkræve hende stillingtagen og individuelle valg; spørgsmålet er dog, hvordan hun vælger at handle (Giddens, 2003).

Identiteter, værdier og adfærdsmønstre er if. Freire generative tematiske indhold (p. 144 i afhandlingen). Da disse aspekter, som nævnt ovenfor, ikke er blevet tematiseret i den observerede undervisning, kan det antages, at Sagal bruger den filmiske beretning som *affordance* for at underbygge sin viden om karaktertræk og handlemønstre, der afspejler dem (fx en affinitetsidentitet med Titz). De handlinger, hun udfører, er mentale, interaktionen er ikke synlig for observatøren, og den forbliver udtalt i undervisningssituationen. I undervisningen tør hun ikke, eller ser det ikke som nødvendigt, at give udtryk for sine egne tanker, derimod siger hun det, hun mener der forventes af hende, hvilket kunne skyldes hendes skole-identitet (Gee, 2000, pp.6-7; socialiserede elevers præstationsstrategi i Trondman, 1999).

Der er flere ting, der taler for, at Sagal anvender præstationsrettede strategier i undervisningen. Hun kan lide udfordringer, så længe de er opnåelige, hun arbejder samvittighedsfuldt med sine ting, og sin egen vurdering af sit arbejdsresultat udtrykker hun selv som "fyldestgørende", hvilket taler for, at hun kender mål, krav og forventninger og skønner, at hun lever op til dem. Hun lægger vægt på lærerens feedback, hvilket har en positiv virkning: "[...] jeg bliver bedre og bedre til at

skrive [...] når hun [læreren] giver os feedback tilbage og skriver - du mangler at bøje udsagnsordene og forskellige ting - så der er også nogen ting man skal gøres bedre på – jeg øver mig stadig” (p. 264 i afhandlingen).

Sagal lader til at ligne ”den gode elev”, fordi hun tilpasser sig ydre krav og handler konformt med andres forventninger til hende. Hun stoler fuldt og helt på læreren som autoritet, retter sig efter hendes feedback, overtager lærerens syn på sprog og undervisning, søger belønning for at kunne sit stof og svare korrekt. Samtidigt lader hun til at være ’den gode elev’, som vurderer sig selv og selvregulerer sin indsats. Hun reflekterer over den feedback, hun får, drager følgeslutninger og arbejder ud fra dem; hun holder øje med sin udvikling, evaluerer og motiverer sig selv til at fortsætte. Derudover interagerer hun med affordancer i filmen (fx personlighederne Lefty, Titzzi, Nادية) og danner stærke identitetsbilleder. Hun taler ikke om dem i undervisningen, muligvis fordi hendes tanker ikke efterspørges der, men hun giver dem til kende i interviewet.

De empiriske data er for spinkle for at kunne undersøge denne case yderligere og ud fra andre vinkler; imidlertid mener jeg, at analyserne viser, at Sagal befinder sig i et alvorligt dilemma mellem at udvikle sig autonomt og at være konform (andre studier underbygger dette dilemma (Gilliam, 2010a). Muligvis vil hendes skole-identitet kunne beskrives med Gees begreb ”identitet uden identifikation” (Gee, 2009, p. 45), som er en reel legemliggjort identitet, som mange har erfaret, og som handler om en identitet, som bliver pålagt én i konkrete sociale kontekster, og den kan stå i modsætning til, hvad individets erfaringer igennem egen livshistorie ellers lærer én (2009).

6.1.6. Casen Jo, Male, Sisse og Maj

Vi er i 9. klasse på skolen beskrevet i skolecase 3. Data om de fire piger har jeg samlet både igennem observationsnotater, lydoptagelser og interviews; fokus ligger dog især på Jo. På basis af disse data foretages en analyse af de interaktionsordner, som hun er en del af i klasserummet, men også en interkulturel analyse, som baseres på hendes udsagn.

6.1.6.1. Historical body og interaktionsanalyse

Jo er en pige, der altid virker arbejdsom, men afslappet. Hun er vellidt, især hos pigerne, selv er hun venlig mod alle. Det lader til, at hun ikke har præferencer, men gerne vil arbejde sammen med alle. Hun er hurtig til at organisere, tager initiativet og leder arbejdet, støtter de andre uden at

være belærende. Hun er selvsikker og vidende, har gode strategier og færdigheder i faget, anerkendes af læreren og også af mange elever. Alligevel kan det nogle gange virke, som om hun ikke overlader meget rum til andre.

Vi befinder os på skole 3 langt inde i forløbet. Efter lektiekontrolsekvensen får klassen opgaven at researche på nettet i grupper og lave en 1-minuts præsentation.

God stemning. De [eleverne] har utrolig mange devices i gang: mobil, computere med dokumenter og internetsider åbne, digitale og analoge ordbøger, hæfter, blyanter, bog, grammatik-opslagshæfte. Efter lektiekontrol på klassen, får eleverne en ny opgave. De skal vælge én af fire personligheder, som læreren nævner, finde informationer om ham/hende på nettet, lave en et-minuts præsentation med støtte i en PowerPoint. Benspænd – alle tre elever skal være involveret i den mundtlige præsentation. Grupperne har ½ time til at løse opgaven.

Jeg følger med Jo, K. og C. De sætter sig i sofaen og på gulvet bagerst i lokalet. Alle tre ser sammen på Jos computer; jeg står med ryggen mod væggen, kan dårligt se hende over skulderen for C. Hendes fingre flyver hurtigt over tastaturet; dem flytter hun hele tiden frem og tilbage. Beslutningen falder lynhurtigt, jeg når ikke at forstå hvem af de tre elever har forslået noget eller bestemt, men det er Dieter Bohlen de har valgt. Alle går i gang med at læse, Jo på skærmen, C. på mobilen; K. lægger sig på gulvet og åbner sin mobil (lidt omstandigt). Jeg kan ikke se C. mobil, men jeg ser Jos skærm nu. Hun har fire fem sider åbnet på skærmen; en Wikipedia i hvert fald og et PowerPoint dokument. Hun læser hurtigt jeg kan ikke følge med; hun er allerede ved at skrive noget. Hun læser højt for de andre. K. gentager efter Jo, "det lyder så nemt når du siger det". Jo lod google translate oversætte sætningen, (hun griner) så skriver hun mens K. forsøger at læse sætningen højt. Så er pigerne ved at formulere den næste sætning. Jo beder C. om at læse, hun opmuntrer ham, han er ikke meget for at sige de svære ord "nej den tager du". Jo læser ordet langsom op – i stavelser – 'nej det kan du Preis-schieds-rich-ter'. Teksten er delt imellem dem, så er det tid til at samles.²⁴¹

Jo, som jeg kender hende fra mine observationer, som uddraget ovenfor er et udpluk af, lader til at have gode strategiske og fagspecifikke evner og kompetencer. Hun er vidende om, hvordan hun kan bruge teknologier, kan orientere sig og effektivt søge informationer på databaser og kan søge hjælp, der hvor det er muligt, med at skaffe sig en førviden på dansk, før hun opsøger hjemmesider på målsproget. Det vidner om, at hun er bevidst om vigtigheden af forforståelse, når man læ-

²⁴¹ Bilag 28, p. 102

rer nyt. Hun tager også midler i brug, som ikke er velsete i undervisningen (såsom google translate). Hun bruger dem for effektivitetens skyld, men jeg tror, igen ud fra det jeg har observeret, at hun også er i stand til at vurdere de resultater, hun får.

I selve gruppearbejdet er det hende, der har styringen, men samtidig viser hun respekt og støtte over for de andre, som betragter sig selv som underlegne: "det lyder så let, når du siger det" eller "nej, den tager du". Det er dog ikke et reelt samarbejde, der er tale om her; og om Jo vil kunne indgå i et sådant, kan ikke siges.

Men hvad var opgaven, som skulle løses? Det eneste kriterium, der blev nævnt, var fremlæggelsens længde; der blev ikke informeret om målet med opgaven, der blev ikke stillet indholds krav. Eleverne skulle foretage en informationssøgning på nettet, som skulle resultere i en et-minuts præsentation. Det kan tænkes, at opgavetyper og fremlæggelsesformen er velkendt, og derfor ikke behøver ekspliciteres yderligere; herfor taler den måde, som den gruppe, som jeg observerede, arbejdede på. Jo demonstrerer, at hun er i stand til at analysere teksterne og vælge informationer ud, som hun anser for væsentlige til opgavebeskrivelsen. Opgavens type og upræcise formulering, og ikke mindst den tidsramme, som indrømmes, signalerer ikke, at der forventes en kritisk læsning eller stillingtagen til kilderne. Dette er muligvis grunden til, at hun ikke beholder gruppens produkt efter fremlæggelsen. I lyset af hendes selvstændighed kan det tolkes som Jos vurdering af den betydning, som opgaveløsningen har for hende.

Observationerne kan sige noget om Jos færdigheder inden for områderne savoir faire og appren dre; andre delkompetencer i interkulturel dannelse øjemed kan ikke diskuteres ud fra disse data. Det fokusgruppeinterview, som Jo deltager i, giver nogle flere indicier, men må dog, som alle andre analyser, betragtes som en foreløbig fortolkning.

6.1.6.2. Interkulturel analyse

I fokusgruppeinterviewet deltager Jo, Male, Sisse og Maj, fire meget forskellige piger, som jeg igennem forløbet har observeret. Jo har vi lige mødt, Male er en rummelig pige, som alle er glade for at arbejde sammen med. Sisse er noget genert og mere uerfaren end de andre, men en pige, som anerkendes for sin sproglige viden. Maj efterlader det indtryk, at hun er determineret og præstationsorienteret; hun tager alle opgaver alvorligt (især tests) og kaster sig ud i arbejdet helt alene, hvis gruppen, som hun er i, er for sløv.

Interviewet, som varer ca. 90 minutter, finder sted efter juleferien, tre til fire uger efter at forløbet er endt. Derfor vælger jeg bevidst at give eleverne tid til eftertanke. Det har dog den ulempe, at dynamikken tages ud af samtalen. På den anden side er interviewet filmet, og derfor kan andre semiotiske tegn end de verbale inddrages i fortolkningsarbejdet. Desuden noterer jeg mig, at pigerne både kan være uenige og se differentieret på forhold.

Selv om fokus skulle ligge på Jo, er der i denne analyse opmærksomhed på alle fire pigers forståelse af begrebet *kultur*. Grunden hertil er, at dette begreb optræder påfaldende ofte i pigernes svar på de første spørgsmål. Det gav mig mulighed for at spørge ind til pigernes forståelse af begrebet. Deres udtalelser, vurderer jeg, er af betydning for den generelle viden om disse elevers holdninger i interaktioner som disse.

Adspurgt efter, hvad der umiddelbart står tydeligt i pigernes erindring fra undervisningsforløbet, svarer Sisse "multikultur og kebab - og filmen det er DEN jeg bedst kan huske". Male sammenfatter det, som hun bedst husker, med begrebet "kultursammenstød". Jeg beder hende om at sætte flere ord på det, for at jeg kan være sikker på at have forstået hende rigtigt. I første omgang forsøger Male at definere det. "Male: det er ligesom to kulturer der bliver NØDT til at fungere (mumler ?) ... de støder sammen" (3:10).

Hele hendes krop taler med; den understreger, at hun gør sig stor umage, eller også udtrykker den, at hun er noget beklemmt: Hun smiler, men ser op nærmest over mit hoved og ned igen på sine hænder. Hun tager sine hænder fra skødet og stopper dem i trøjens lommer midt på maven, som om hun gerne vil lukke sig, og løfter skulderne: "Male: det er den muslimske (tøver noget, taler endnu laver) ... islamistiske og (trækker lidt på ordene og ser i retning af Jo, nærmest efter hjælp; Jo smiler til hende, Maj nikker) ... kristne - katolske eller hvad hun er [Titzi] (meget lavt)" (3:34).

Jeg noterer mig, at hun er noget usikker omkring begreberne, men det kunne også handle om usikkerhed omkring rigtigheden af hendes udsagn; stemmen, der bliver meget dæmpet, blikket, der søger bekræftelse hos de andre, Jo's smil og Majs bekræftende nik kunne tyde på begge.

Jeg lader emnet ligge, men senere i samtalen vender jeg tilbage til begrebet kultur:

P: sisse du sagde multikultur – hvad tænker du når du siger det

S: det er altså et samfund hvor der er forskellige kulturer sammen i et fællesskab

P: er det noget bestemt du tænker på

S: ja det er islam og kristendom og måske også katolikker lidt ... mest islam og kristendom

P: det var interessant at i siger katolikker – jeg er klar over i associerer med noget – men i er nu to der nævner katolikker ... hvorfor siger i det (Male smiler og ser ned; Jo vender hovedet smilende mod Sisse mens Maj fortsat med en alvorlig mine)

M: jeg ved ikke - måske fordi for mig er kristendom og katolikker det ... nej - ikke det samme men

S: de ligner meget (nikker mens hun siger det)

P: så når i siger kristne tænker i katolikker

S og M: Nej nej

M: nej men - men

S: det er måske fordi det er dem vi kender mest til (løfter hånden som for at tælle op) kristendom -islam og så – jo - katolikker” (4:59-6:30)

Jeg noterer, at der også er usikkerhed omkring begreberne kristendom og katolicisme.

Et andet spørgsmål vedrører temaer i filmen, som har optaget dem hver især: Jo nævner ansvar, og forklarer, at det er Ibos ansvar for Titzi og den nye familie, som han til at starte med ikke påtager sig. Malle bryder ind og siger:

M: det første jeg tænker på er kultur

P: Kan du putte flere ord på det

M: forskelle mellem kulturer ... der blev sat stor fokus på hvad han vil - og hvad han ikke vil - og hvad hun vil have ham til - men han ikke vil på grund af hans kultur (11:41).

Også Sisse og Maj giver udtryk for, at de tænker på forskelle

P: er det noget andet du [Maj] tænker på når du siger kultur

Maj: Nej også forskellene ... ja altså hvad de må for deres forældre

S: [...] kærlighed, kultur og modsætninger ... det kommer under kultur jeg tænker på dette græske og tyrker restaurant og på Ibo og Titzi

Da Jo har bragt spørgsmålet om virkelighed og fiktion på banen, spørger jeg, hvilke tematiske aspekter pigerne anser for realistiske. Alle fire piger er enige om, at det gælder de fleste. Maj kunne godt forestille sig, at Titzis og hendes moders forhold til hinanden, især at moderen var optaget af andet end at lytte til sin datter, kunne foregå i det "virkelige liv", at kæresteforholdet og dilemmaet imellem familietradition og egne ønsker kunne føre til kultursammenstød også herhjemme, det havde hun hørt om.

Pigerne kender ikke af egen erfaring til kultursammenstød; det, der kommer det nærmest, er en pige i klassen, hvis mor er buddhist. De bor og færdes ikke iblandt indvandrere, forklarer de. På mit spørgsmål, om pigerne kunne forestille sig at leve i et flerkulturelt miljø, er det Jo, der svarer uden tøven:

Jo: jeg kan ikke se hvorfor de ikke kan være der - og vi ikke kunne være sammen agtigt (29:44)

Hendes svar er ikke et direkte svar på mit spørgsmål, men snarer stillingtagen til en helt anden diskurs. Hun giver udtryk for, at hun ikke accepterer argumenter imod "deres" - sandsynligvis indvandreres - tilstedeværelse og et fællesskab med dem. Det kunne tænkes, at Jo reagerer på den diskurs, som latent ligger i rummet, siden tre af pigerne helt i starten af interviewet tog den etniske diskurs som et vigtigt tematisk aspekt i filmen op. Om hun udnytter lejligheden til at udtale sig om det, hun ikke nåede i starten, kan jeg ikke afgøre.

Maj er den næste, og hun virker, som om hun forsøger at vælge sine ord med omhu.

Maj: nej - men vi havde brobygning sammen med nogle indvandrere – jo født i Danmark men – i hvert fald var det meget klart at de ikke havde samme holdning til skole som vi havde [...] så jeg tror ikke jeg vil kunne det ... det er selvfølgelig forskelligt fra person til person men ... ikke lige med SÅdan nogen som på brobygningen

P: sagde du at der var nogle holdninger - du IKke kunne leve med

Maj: bare det at mens vi andre forsøgte at få undervisning - så sad de og snakkede højtlydt - og forsøgte at ødelægge det for os andre – det synes jeg var lidt træls – jeg ved ikke hvorfor de gør sådan noget ... måske fordi ... nej jeg ved ikke hvorfor ... men det synes jeg er træls (hun strækker armene og krydser dem foran sin krop, lukker sig ind bag dem)

P: men hvad skulle der være for nogen FORUDsætninger for at du kan trives med at leve iblandt mange kulturer

Maj: Bare hvis man har sine ting inden for sit eget hus ... så gør det ikke så meget at naboen er udlænding ... ikke sådan - at man skal enes om alting (30:04- 32:00) (især mimikken understreger at det er besværligt)

Male er tæt på samme opfattelse som Maj; hun giver også eksempler, denne gang fra mediernes beretninger om konflikter i Vollsmose (indvandrerghetto i Odense) og taler om integration:

M: jeg tror at jeg kan [leve i flerkulturelle miljøer] men kun hvis de har lyst til – ikke som i Vollsmose [...] og de ikke har lyst til at integrere sig – altså de ødelægger det for os andre og dem der godt kan finde ud af at integrere sig – så hvis jeg skulle bo et sted - hvor der var mange kulturer - ville jeg ikke have noget imod (32:10)

Også Sisse har eksempler fra mediernes beretninger om voldsomme konflikter med og imellem indvandrergrupper. Hun gør lysten til at inkludere sig 'med' dem afhængigt af deres holdninger.

Sisse: jeg lægger mærke til hvordan de er ... om de lukker én ind eller om deres kultur er sådan vi skal slet ikke nærme os (bruger hænderne som for at afværge noget) – personligt synes jeg at tyrkere er meget søde fordi de lukker én ind og griner med én - og snakker med én - så er der andre der bare sidder for sig selv (35:22)

Jo er enig i, at interessen for hinanden burde være gensidig: "Jo: altså de skulle have lyst som vi har lyst til at snakke med dem og integrere os med dem og lære deres kultur at kende og sådan skal de ønske at lære min at kende." (32:44)

For at få mere at vide og bedre forstå pigernes holdninger spørger jeg:

P: jeg kan høre jer ... men hvad synes I ville være spændende (33:58)

Jo: deres mad - de kommer mange steder fra (34:13) [...]

Maj: hvordan deres dagligdag fungerer... muslimer der beder mange gange på forskellige tidspunkter det er interessant at lære om – jeg synes generelt det er interessant at lære om andre kulturer (36:24)

Jo: Jeg tror at de har nogle familiebånd som er tættere end nogen dansker har i dag - hvor det er - arbejde arbejde arbejde – så det kunne vi måske også lære noget af (36:55)

I analysen på de næste linjer diskuterer jeg to aspekter, som interviewet åbner op for; disse betragter jeg som centrale ud fra et interkulturelt perspektiv. Det er viden og begreber samt holdninger og forventninger til sig selv og den anden.

I starten af interviewet falder talen på kulturer, der støder sammen. I den sammenhæng viser især Sisse og Male stor usikkerhed omkring begreberne muslimsk, islamisk, islamistisk, kristendom og katolicisme. Begreberne er også vanskelige; islamisk og islamistisk kan let forveksles, især når man ikke kender begrebernes betydning; muslimsk og islamisk skelnes der heller ikke konsekvent imellem i daglig tale, heller ikke i forskellige medier. Pigerne er usikre, hvad angår forholdet mellem kristendom og katolicisme; det første forekommer ofte som modsætning til islam i medier og politiske diskurser; katolicismen bliver derimod muligvis sjældent omtalt tilbage i 2013-14. Male og Sisse associerer desuden tyskere med katolikker. Det må der være en grund til, men pigerne har intet bud på det.

Den form for forvekslinger og fejltagelser må ud fra en interkulturel synsvinkel tages alvorligt, fordi de kan have konsekvenser for kommunikationen. På den ene side er der her tale om viden; og selvom viden alene kun er en relativt lille del af den interkulturelle kompetence, så skal der spørges ind til, hvilken viden der er tale om her. Viden om begrebers denotation er grundlag for at kunne genkende dem; med det er ikke tilstrækkeligt for at kunne forstå og gøre sig forståelig. Det er derimod afgørende vigtigt at lære at lægge mærke til konnotationer, til grundlæggende værdier og følelsesmæssige reaktioner, som begreber fremkalder. Tro, som religion er udtryk for, hører ydermere til menneskers værdigrundlag, og derfor er tro og religion stærkt forbundet med det affektive niveau.

Hvad angår pigernes holdninger, forventninger og krav til et liv i et flerkulturelt samfund, identificerer jeg tre forskellige positioner. Men først noterer jeg mig, at alle fire piger taler om 'dem', som en samlebetegnelse for alle dem, der ikke er danskere - en anonym gruppe. Om dette skyldes, at pigerne her viderefører eller tager stilling til en offentlig diskurs, om det er en diskurs, som de tidligere har drøftet og nu fortsætter med, når lejligheden byder sig, siger mine data ikke noget om.

Ud fra min fortolkning af data giver pigerne derimod tre bud på et liv i et flerkulturelt samfund. Den ene position er at leve sit liv i fred, parallelt til andre, uden at være fælles om for mange ting: "Bare hvis man har sine ting inden for sit eget hus så gør det ikke så meget at naboen er udlænding ... ikke sådan at man skal enes om alting".

En anden position gør et fælles-liv afhængigt af de andres holdninger "... om de lukker én ind eller om deres kultur er sådan vi skal slet ikke nærme os" samt af de andres parathed til at integrere sig:

”jeg tror at jeg kan [leve i flerkulturelle miljøer] men kun hvis de har lyst til [at integrere sig]” (32:10). Den tredje position vender blikket bort fra, hvad den Anden skal kunne og gøre, og peger på, hvad alle skal gøre: ”altså de skulle have lyst som vi har lyst til at snakke med dem og integrere os med dem og lære deres kultur at kende og sådan skal de ønske at lære min at kende” (32:44).

Fra de to første positioner synes man, at andres daglige liv kan være interessant at lære noget om ”jeg synes generelt det er interessant at lære om andre kulturer” (36:24). Derimod vil man fra den sidste position være bevidst om egne holdninger og synspunkter og åben for andres. ”Jeg tror at de har nogle familiebånd som er tættere end nogen dansker har i dag hvor det er - arbejde arbejde arbejde – så det kunne vi måske også lære noget af” (36:55). På dette grundlag stiller man sig åben for et møde.

6.2. Opsamling og konklusion på den kulturelle praksis

I kapitlet ovenfor er præsenteret øjeblikbilleder fra otte danske elevers praksisser; fire af dem med en anden etnisk og fire af dem med dansk baggrund. Elevernes etniske baggrund var ikke et kriterium for udvælgelsen fra begyndelsen af, men derimod blev eleverne udvalgt på baggrund af variationsmønstre i elevernes praksisser og tegn på interkulturelle udviklingspotentialer. Det er dog ikke betydningsløst, at der har været stor forskel på de tre enkelte cases. Case 3 havde som vigtig karakteristik, at der udelukkende fandtes elever med dansk baggrund i klassen, mens elever med anden etnisk baggrund i case 1 og 2 udgjorde den største del. Jeg vil på dette sted også minde om, at skolecasene blev udvalgt tilfældigt, ikke fordi det var den bedste udvælgelsesmetode i forhold til formålet (Flyvbjerg, 2010), men fordi den var den bedst mulige metode i rammerne af dette ph.d. studie.

Interaktionsmønstrene, som er blevet præsenteret og analyseret i præsentationen ovenfor, fandtes hos de observerede og interviewede elever på tværs af de tre klasser; dog er resignation og total desinteresse fra elevers side ikke en problematik i skolecase 3. På den måde kan det siges, at etnicitet i sidste ende kom til at spille en rolle, selvom det ikke var tilsigtet. Jeg vil opsummere resultaterne i denne analysedel i kronologisk rækkefølge.

Den dominerende diskurs i det øjeblikbillede, som Burak er involveret i, og som jeg analyserede ovenfor, er stereotypisk-etnisk. Diskursen bliver hverken problematiseret eller udfordret, men

reproduceret i undervisningssituationen. Der kan ikke siges noget om, hvordan diskursen påvirker Burak (og de andre elever) kognitivt eller følelsesmæssigt; det kan kun konstateres, at i selve situationen er han (til at starte med) og mange andre elever ivrige efter at finde forklaringer på den specifikke adfærd, som stereotypen (og ikke filmen) omtaler. Jeg argumenterer for at se Burak som en tillært hjælpeløs, velvidende at det ikke er hensigtsmæssigt at putte mennesker i kasser. Desuden kan etiketten være fuldstændig forkert, da jeg ikke har tilstrækkeligt med data og kun kender hans adfærd fra observerede timer i den konkrete undervisningskontekst. Men observationerne dokumenterer i den pågældende situation, at eleven opgiver af involvere sig i klassesamtalen, da hans bud for anden gang afvises. Afvisningen forstærker den krakelerede elevidentitet, som Burak lader til at have; samtidig med at stereotyperne bekræftes og legaliseres. Casen eksemplificerer, hvordan mangel på bevidst opmærksomhed på stereotyper forstærker unuancerede diskurser i klasserummet, hvilket hæmmer mulige potentialer for interkulturalitet i at udfolde sig.

Emin er, helt anderledes end Burak, velset og anerkendt i sin elev-identitet. Det, som observationerne bekræfter, er, at Emin ikke engagerer sig i undervisningen, mere end det er nødvendigt for at opretholde denne identitet. I interviewet bliver jeg på den ene side opmærksom på hans potentialer for interkulturel læring, fx på hans viden om, hvordan forskellige sociale grupper fungerer (Byram et al., 2002), på hans indlevelsessevne, og ikke mindst hans flersprogethed. På den anden side lader det til, at han føler ubehag ved at identificere sig med sin etniske oprindelse. Nogle tegn kunne tolkes som et ønske at identificere sig med den normbærende kultur og om at positionere sig selv som en ganske almindelig akademisk dygtig dreng. Om det er rigtigt, i hvilken grad og hvad det skyldes, vides ikke, det kan heller ikke siges med sikkerhed, om dette gælder i alle kontekster, eller kun i interview-situationen, hvor han i en situation utilsigtet presses af mig. Det, jeg mener at kunne konstatere på baggrund af analyserne, er, at Emin lader til at være klemmt imellem identiteter (Giddens, 2003; Norton, 2000, 2013).

Modsat Emin virker Gizem åben og villig til at se sig selv som en del af flere nationale fællesskaber. Hun tør bevæge sig ud af konformiteten og tematisere paralleller og erkende perspektiverings muligheder, selv når de er vovede. Sagal har sandsynligvis de samme forudsætninger som Gizem; i undervisningen forholder hun sig dog konformt til de forventninger, som omgivelserne har til

hende og hun reproducerer automatisk de diskurser, som forventes. Hun lader dog til at være optaget af andre identitetsmodeller og værdier, som er udtalte i undervisningssituationen, enten fordi hun ikke forventer lærerens interesse, eller fordi hendes synspunkter ikke efterspørges i undervisningen, eller fordi hun ønsker at holde dem for sig selv og derved skelner mellem to liv, som hun ikke mener, tangerer hinanden.

Jo virker afklaret, åben og interesseret; hun forekommer vidende og bevidst om, at møder med forskellighed må baseres på gensidig interesse og respekt, og demonstrerer derved både holdninger og et refleksionsniveau, som kan være fremmede for interkulturel dannelse (Byram, 2011). Anderledes Maj, som lader til at positionere sig inden for en multikulturalisme diskurs, der hindrer hende i at engagere sig i andre, som er kulturelt forskellige fra hende (Bredella, 2012; Rathje, 2006). Malle og Sisse befinder sig i klemme mellem mangel på viden, samt primære erfaringer og medier, der fremmaner multikulturelle trusselsbilleder. Ud fra de til rådighed værende data lader det til at være uopklaret, hvilken position de vil indtage. I sådan et tilfælde er der ekstra stort behov for, at elevernes meninger udfordres.

Analyserne både af den kulturelle praksis og af de observerede didaktiske design viser for det første, at de elever, som er blevet interviewet, viser tydelige tegn på, at deres handlingsmønstre i undervisning og i interviewsituationerne er meget forskellige. Det er ikke overraskende, da lærerens didaktisering har vist sig at have stor indflydelse på elevens praksisser i institutionelle kontekster. Da kulturdimensionen generelt ikke tilgodesås i den observerede undervisning, selv om det fra lærerside var intenderet, kunne der i undervisningskontekst ikke registreres nævneværdige tegn på handlinger, der lagde op til udvikling af interkulturel kompetence eller delkompetencer. Undertiden lod det til, at det forventedes fra lærerside, at eleverne intuitivt og implicit lærte noget om de tematiske aspekter i filmen. Eleverfaringer, tanker og viden efterspurgtes ikke, på nær til prøveeksamen, hvor der i skolecase 1 og 2 lagdes op til en præsentation af et selvvalgt emne. I disse situationer benyttede eleverne sig af et værktøj, som læreren stillede til rådighed (og øvede med dem), og handlede konformt med de forventninger, som lærerne stillede, eller som eleverne troede, at de stillede.

Der registreres eksempler, hvor lærerne, men også elever, tænker inden for en nationalkulturforståelsesramme med kultur som forklaringsmodel og ligeledes eksempler på stereotype diskurser

om etnicitet og religionstilhørsforhold. Der oplevedes og analyseredes situationer, hvor elever re-producerer bestemte, stereotype diskurser som beskrevet under casen Burak og under prøveeksamen, og ligeledes i interviewsituationen med Male, Sisse og Maj. Der blev ikke arbejdet eksplicit med kulturel bevidsthed eller opmærksomhed, og generelt blev der heller ikke lagt op til selvstændige problemløsninger, selvom der blev indrømmet meget tid til gruppearbejde. Der var flere opgavetyper, der ville have haft potentiale til at fremme selvstændighed, diskussion af forforståelser og refleksion. Når de endte med at være træning af forskellige færdigheder, skyldtes det især stærk lærerstyring, uklare instruktioner, upassende tidsrammer, som alle muligvis beror på manglende erkendelse af dette potentiale. Der kunne konstateres, at mange elever (i case 3 langt de fleste elever) besad lære-at-lære-strategier (*savoir apprendre* og *savoir faire*), og at mange af eleverne var i stand til at arbejde autonomt.

Da der i undervisningen ikke kunne registreres nævneværdige elevhandlinger, som kunne belyse aspekter eller potentialer for interkulturel dannelse, valgte jeg at supplere med elevinterviews. Undersøgelsen af elevernes sociale handlinger i interviewsituationerne viste elever med forskellig viden, erfaringer, holdninger, som de sandsynligvis havde tilegnet sig på forskellige socialiseringsarenaer. Mange af elevernes indsigter, meninger og fortolkninger adskilte sig fra de meninger, som de gav udtryk for til fx prøveeksamen i casene 1 og 2 (med undtagelse af Gizem). Eleverne viste, at de i interaktion med filmen havde lagt mærke til, sammenlignet med egne erfaringer, fortolket, kombineret sig til forståelse ud fra ord, handlinger eller karakteristiske træk. De gav udtryk for meninger og holdninger, reflekterede over dem, idet de forsøgte at finde baggrunden og forklaringer for dem. Muligvis skyldes nogle af disse handlinger det faktum, at deres viden, erfaringer og holdninger blev efterspurgt eller udfordret i interviewsituationerne. Det er nemlig et vigtigt aspekt af metodisk natur, som kommer til syne igennem analyserne af elevernes kulturelle praksis. Det handler om mulighederne for observation og interview, som metoder giver for at komme nærmere en forståelse af elevernes kulturelle praksis, og hvad disse metoder hver især kan sige noget om. I analyserne ovenfor viser der sig nemlig en uklar grænse mellem kulturel praksis i klasserummet og kulturel praksis som fænomen. Den første udspiller sig i og udgøres af elevernes interaktioner i klassen; men eftersom undervisningen kun i meget begrænset grad gav eleverne adgang til at forløse interkulturelle potentialer, brugte jeg interviews for at nærme mig en forståelse. Inter-

views hører ikke til den kulturelle praksis i klasserummet; i nogle tilfælde gav interviewene eleverne mulighed for at forfølge oplevelser fra filmen, som undervisningen ikke havde givet dem; det er dog også muligt, at nogle oplevelser først blev udfoldet i interviewene. Det kan derfor siges, at den viden, der er skabt igennem interviews, til dels er viden om den kulturelle praksis som fænomen. I det næste kapitel vil jeg sammenfatte, diskutere og perspektivere på afhandlingens centrale analysefelter, nemlig elevers praksisser i et interkulturel dannelses-perspektiv, samt forholde mig kritisk til mine metodiske valg.

6. KONKLUSION

I kapitel 1 konstaterede jeg, at international og interkulturel forståelse gradvis har udviklet sig parallelt til den kommunikative kompetence til at blive formål for fremmedsprogsundervisningen herhjemme. Samtidig findes der meget sparsom empirisk viden om feltet og feltets centrale aktørers praksisser. Jeg udpegede igennem mit forskningsspørgsmål fagdidaktiske områder, hvis videre udvikling kræver dokumenteret viden. Det handler især om elevers praksisser i tyskundervisningen på folkeskoleniveau generelt og specifikt med fokus på udvikling af interkulturelle kompetencer og interkulturel forståelse i interaktioner med medierende ressourcer. Det er et komplekst net af faktorer, som rammesætter disse praksisser, ikke mindst påvirkes de af uddannelsespolitiske dokumenter, kulturteoretiske og kulturdidaktiske diskurser. Jeg har derfor taget udgangspunkt i Ellen Kroghs model for undersøgelse af skolefag, som anskuer fag som et samspil af tre praksisser, der refererer til den komplekse kontekst for udøvelsen af fag og faglighed. Denne model har jeg brugt som en overordnet heuristik for undersøgelsen af de praksisser, som konstituerer faget. Det handler om den kulturelle, den teoretiske og den retoriske praksis. På dette grundlag opstillede jeg følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan udspiller elevers praksis sig i folkeskolens tyskundervisning set i forhold til udvikling af interkulturel dannelse?

Spørgsmålet går ud fra en forståelse af praksis som kulturteori (pp. 33-35 i afhandlingen), dvs. praksis er stedet, hvor indre og ydre strukturer forbindes; hvor individ, diskurser, relationer og medierende ressourcer er uløseligt forbundet med hinanden. Det samlede svar på forskningsspørgsmålet tager derfor udgangspunkt i underspørgsmålene:

Hvordan formes denne praksis af elevernes interaktion med medierende ressourcer, når interkulturel dannelse er formålet?

Hvordan relateres undervisningens kulturelle praksis til tyskfagets retoriske og teoretiske praksis, når formålet er interkulturel dannelse?

Mit mål med undersøgelsen var at beskrive og forstå elevers praksisser i forhold til udvikling af kulturforståelse set i lyset af de retoriske og teoretiske praksisser. Ledet af dette formål valgte jeg et etnografisk baseret undersøgelsesdesign. For undersøgelsen af den teoretiske og den retoriske praksis var andre analytiske strategier imidlertid nødvendige.

Den teoretiske praksis blev undersøgt virkningshistorisk med begrebsafklaring som strukturerende element. Den retoriske praksis involverer flere aktører. Fokus i analysen af styredokumenterne ligger på kulturdimensionen og kulturdiskurser. Hertil valgte jeg en kritisk diskursanalytisk tilgang med fokus på især intertekstuelle referencer, ud fra det argument, at tekstens mening skabes via sociale og diskursive relationer, og at disse reproduceres og dermed gøres synlige i spændingsfeltet mellem sprogets form og funktion. I forhold til læremidlets og lærernes didaktiske design har jeg anvendt en didaktisk og interkulturel analyse, hvor de didaktiske valg blev diskuteret i forhold til de teoretisk udviklede kulturdidaktikker.

De kulturelle praksisser valgte jeg at analysere via den medierede neksusanalysemodel, suppleret med didaktiske analysekategorier. Grunden hertil var, at praksisbegrebet, som afhandlingen abonnerer på, anlægger en holistisk forståelse af individer og bundter materielle med immaterielle elementer, såsom relationer, normer og konventioner, hvilket harmonerer med neksusanalysens syn på mennesket og antagelse om, at kernen i individets praksis er dets sociale handlinger. Modellen har operationaliseret praksisbegrebet hos Reckwitz (2002) og muliggjort en analyse af de væsentlige aspekter, som spiller ind og betinger elevers handlinger, dvs. deres *historical body* og *interakti-*

onsorden, de materielle aspekter ved hvis hjælp handlingerne udføres, dvs. de medierende redskaber, mens *discourses in place* består af de observerede semiotiske og åbenlyse diskurser samt internaliserede praksisser, som bliver synlige i handlingskonteksten. Da handlingerne udføres i institutionelle rammer, har jeg valgt at supplere modellen med didaktiske begreber, som har præciseret handlingernes karakter, interaktionsordner, individers habitus og ikke mindst diskurserne på stedet.

På den ene side hævder jeg, at dette komplekse undersøgelsesdesign har gjort det muligt at undersøge hver praksis på dens egne præmisser, og dermed har jeg kunnet beskrive elevers sociale medierede handlinger inden for institutionelle rammer og i relation til de afgørende faktorer, som former deres praksis, hvilket var undersøgelsens formål. På den anden side har de valgte analysekategorier muligvis hindret mig i at se på praksisserne ud fra andre perspektiver.

Resultater i forhold til forskningsspørgsmålet

Forskningsspørgsmålene viser, sammen med afhandlingens design, at det er en grundforståelse i dette studie, at elevernes sociale handlinger i undervisningskonteksten i højeste grad bliver styret af lærernes didaktiske design; mens lærernes praksisser formes af deres praksisviden, men også af uddannelsespolitiske beslutninger, og står under indflydelse fra fagets teoretiske viden, som de har tilegnet sig igennem studiet og videreuddannelsesforløb. Den fagdidaktiske model har udgjort et velfungerende tænkeværktøj, som har gjort det muligt at beskrive væsentlige elementer i konstitueringen af elevernes praksisser. Det er et vigtigt resultat - i denne afhandlings interesse og optik - at denne models anvendelighed vises.

I afhandlingen har jeg argumenteret for, at interkulturel dannelse ikke er summen af interkulturelle kompetencer, dvs. viden, færdigheder og holdninger, sproglige og kulturelle, derimod er den en ikke afsluttet proces, der fører til personlig myndighed i interkulturelle settings, eller med et begreb lånt fra Heinrich Roth *kritisk kreativitet*. Denne proces udspiller sig på flere niveauer, ikke nødvendigvis samtidigt og retlinet. Det er dette syn, der ligger til grund for min tolkning af begrebet "interkulturel-, kultur-, international forståelse," som bruges skiftevis i de danske styredokumenter for folkeskolen, og som jeg forstår som interkulturel dannelse.

Afhandlingen har med udgangspunkt i forskellige teoretiske positioner beskrevet tre ideelle kulturdidaktiske modeller, som ikke findes i deres rene form, men som har været et nyttigt redskab i analysearbejdet. Disse modeller er blevet beskrevet ud fra deres kulturforståelse, sprogsyn samt ud fra didaktiske kategorier. Det handler om *den pragmatisk-kommunikative Landeskunde, interkulturelle læring og den komplekse kulturdidaktik*. Disse er udviklet ikke mindst på basis af forskningsviden inden for kulturpædagogiske og fremmedsprogsdidaktiske forskningsfelter i Tyskland. Ved at have inddraget udviklingsspor fra disse forskningsfelter har afhandlingen bidraget til at udvide og berige det interkulturelle forskningsfelt i den danske kontekst.

I analyserne af den retoriske praksis indgik der tre centrale aktører: styredokumenter, læremateriale og lærernes didaktiske design. Styredokumenter viste, at kulturdimensionen fra 1993 og op til i dag gradvis opprioriteres. Selvom FM14, på linje med dokumenternes forgængere, fortsat fremhæver tysktalende lande og kulturer, er den ikke længere entydig herom. Undersøgelsen har påvist, at den vinkel, hvorfra faget betragter verden, er blevet udvidet til at være europæisk og muligvis global. Kulturbegrebet, som ligger til grund for dokumenterne, åbner sig ligeledes mod det dynamiske og komplekse og lægger op til, at elevernes forståelser skal udfordres for at undgå homogeniserende tendenser og stereotypi. Disse betragtninger taler sig ind i didaktiske og metodiske koncepter, der fremmer interkulturel dannelse.

Undersøgelsen har påvist, at læremidlets didaktiske design generelt er afgørende for lærerens undervisningsplanlægning og gennemførelse, og at begge har stor indflydelse på elevernes praksis. I de konkrete analyser af lærematerialet og de observerede didaktiske design dokumenteres, at kultur ses i en nationalforståelsesramme; desuden bruges det i begge etniske diskurser, og religions-tilhørsforhold fremhæves, hvilket derved får forklaringskraft for menneskers handlinger og adfærd. Disse stereotyper må anses for problematiske i forhold til målet om interkulturel dannelse. Analyserne viser derudover, at sproglige færdigheder prioriteres, mens kulturelle tematiske aspekter forventes implicit lært. Det påvises derudover, at der er tale om en instrumentel brug af spillefilmen både i læremidlets og lærernes design. Den bruges konkret som motivationsfaktor samt til færdighedstræning og analyseres som en litterær tekst. Potentialer for meningsdannelse og interkulturel forståelse, som eksempelvis ligger i mediets multimodale orkestreringer, i genren, i karaktererne og i sproget, bliver ikke udnyttet.

Undersøgelsen viser, at det er filmen, som størstedelen af eleverne, også de, der ellers er inaktive, interagerer med. Desværre kan de indsamlede empiriske data ikke sige tilstrækkeligt meget og sikkert om, hvilke modaliteter der var afgørende for elevernes meningsdannelse, eller hvilke indholdsmæssige aspekter eller diskurser, som eleverne reagerede på i klasserummet. Det er et ønske og en anbefaling, at fremtidige studier vil udvikle egnede analyseinstrumenter og metoder til at undersøge disse aspekter nærmere. Denne viden er nødvendig for at videreudvikle filmdidaktikken i fremmedsprogene.

Analysen af læremidlet og af lærernes observerede didaktiske design påviser, at i forhold til interkulturel dannelse er begge didaktisk og metodisk uafklarede. Det kunne skyldes usamtidigheden mellem forsknings-, læreplans- og læreruddannelsens udvikling. Det er dog interessant, at dette resultat af undersøgelsen bekræfter fund, som Annette S. Gregersen gjorde omkring fransklæreres forståelse af kultur og kulturundervisningens didaktisk-metodiske karakteristika i 2007 (Gregersen, 2006), og ligeledes Lone K. Svarstads (2016) interventionsstudier fra 2016, hvor hun påviser, at engelsklæreres kultursyn til at begynde med var essentialistisk og kulturundervisningen baseret på antagelser (p. 21 i afhandlingen).

Set i lyset af disse undersøgelser må det konkluderes, at meget taler for, at det er påtrængende at styrke studiet af pædagogisk-didaktisk interkulturalitet i læreruddannelsen samt at opkvalificere fremmedsproglærerne tilsvarende.

Elevernes kulturelle praksis er først og fremmest materialiseret igennem elevernes synlige handlinger ved hjælp af meget forskellige medierende ressourcer. Det generelle billede er, at der hovedsageligt var tale om at øve sproglige færdigheder, mens elevernes tanker og oplevelser med kulturelle aspekter, der var tematiseret i filmen, ikke blev efterspurgt i undervisningen, bortset fra i prøveeksamens situationer i skolecases 1 og 2, hvor eleverne fik mulighed for at præsentere et selvvalgt kulturelt aspekt. Det er de eneste elevprodukter, som vidner om kulturviden, og her reproduceres nærmest kun offentlige diskurser. Afgangsprøven har en washback-effekt i undervisningen i alle tre skolecases. Imidlertid er intentionen med den mundtlige prøve, at eleven bliver testet i interkulturelle kommunikative kompetencer, navnlig i viden, holdninger og indsigt samt færdigheder til at sprogliggøre dem. Disse prøver må ikke banaliseres til at være test af sproglige færdigheder, hvor viden reduceres til floskelagtige udsagn, hvilket det let kunne blive i lyset af de

prøveeksamener, jeg har observeret. Det er derfor min anbefaling, at mundtlige afgangsprøver undersøges med henblik på, hvilket indhold eleverne tematiserer, og hvordan disse vægtes. Resultater af disse undersøgelser vil kunne bruges til at videreudvikle undervisningen didaktisk-metodisk.

Elevers kulturelle praksis i klasserummet kan for en del elever kort karakteriseres som 'modlæring', fordi disse elevers handlinger er irrelevante i forhold til dem, som undervisningen lægger op til. Andre elever reproducerer offentlige diskurser eller lærerdiskurser, som de antageligt tror, at der forventes af dem (fx casen Sagal). Og atter andre elever handler målbevidst med de ressourcer, som de har til rådighed, uden at tillægge disse handlinger nogen særlig betydning (fx casen Jo).

Interviewsamtaler viste imidlertid, at eleverne, når det efterspurgtes, havde stor åbenhed og vilje til at dele deres viden og holdninger, til at sprogliggøre oplevelser med filmen og tanker i forhold til den. De var åbne og villige til at svare på spørgsmål, nogle, som Gizem, viste åbent glæde over at få lov at ytre sig. Nogle elever forsøgte at sætte sig ind i protagonisters sted og se på handlinger og hændelser ud fra karakterernes perspektiv. Mange viste fx forståelse for det store dilemma, det er at skulle vælge mellem familie og partner, mellem frihed og ansvar, mellem at stå fast ved sine overbevisninger eller indordne sig under familiens ønsker. Nogle bragte egen viden og erfaringer i spil og perspektiverede den nye indsigt til andre sammenhænge. At vise forståelse var dog ikke ensbetydende med at vise accept, men alle elever viste stærke holdninger til karakterernes værdier og holdninger, selv når de ikke kunne forklare dem. I samtalerne blev nogle elever opmærksomme på, at de manglede viden til at underbygge deres udsagn, andre igen viste bevidsthed om egne kompetencer, fx sproglig viden og værdien af egne erfaringer med at bevæge sig i flere kulturer.

Opsummerende kan det siges, at interviewsamtalerne viste elever, som var optaget af forskellige kulturelle spørgsmål, som filmen aktualiserer, på trods af, at undervisningen ikke understøttede det i nævneværdig grad. Samtalerne gjorde det tydeligt, at eleverne i forskellig grad besad viden om sociale gruppers kommunikation og adfærd og kunne anvende denne viden i nye sammenhænge. Eleverne talte åbent om deres selvforståelse, om baggrunde herfor, og viste en relativt stor variation af holdninger over for andre og andre baggrunde og generelt et relativt højt refleksionsniveau. Alle disse holdninger, evner og færdigheder demonstrerer tydeligt elevernes beredskab

til at udvikle interkulturel kompetence. Derved mener jeg, at disse elevers kulturelle praksis synliggør, at en undervisning, der giver plads for elevernes aktive refleksioner over denne type materiale, også vil kunne skabe potentialer for interkulturel dannelse.

Den store diskrepans mellem elevernes praksis i klasserummet og i interviewsituationen er i sig selv muligvis ikke usædvanlig. I interkulturelt dannelsesøjemed er det dog vigtigt at notere sig den, især når eleverne ikke deltager i en undervisning, der lægger op til at fremme kulturforståelsen. Dermed ikke sagt at en interkulturel undervisning vil kunne løse udfordringerne, men som Svarstads interventionsforskning påviser, vil der være potentiale for udvikling af interkulturelle kompetencer i en sådan undervisning (K. Svarstad, L., 2016).

Udviklingen mod flersprogede og flerkulturelle samfund lokalt, regionalt og inden for nationale grænser kan ikke standses eller vendes, den vil med stor sandsynlighed kun forstærkes i de kommende år. Imidlertid kan der, ikke alene i Danmark, men i store dele af verden, registreres en stigende polarisering imellem internationalisering og værn om det nationale, imellem den oprindelige befolknings og indvandrernes anerkendelse af borgerrettigheder. I denne situation er det af største vigtighed at sikre alle borgeres mulighed for frit og oplyst at tage stilling til de spørgsmål, som kan blive afgørende for en fredelig koeksistens. Denne mulighed skal en folkeskole ift. sit formål sikre, hvilket gør en styrket indsats for at udvikle interkulturel dannelse uopsættelig.

6.1. Anbefalinger

Folkeskoleelevers interkulturelle dannelse er en opgave, som mange aktører deler, som den foreliggende undersøgelse viser; i lyset af dens resultater foreslår jeg derfor, at fokus på interkulturalitet forstærkes på alle uddannelsesområder.

Interkulturel dannelse på lærer-, efter- og videreuddannelsen til og af folkeskolelærere:

Resultaterne af denne undersøgelse siger ikke noget om den nuværende læreruddannelses fokus på interkulturalitet og de didaktisk-metodiske konsekvenser, der bør følge heraf. Resultaterne påpeger dog vigtigheden af, at lærerne har den teoretiske, didaktiske og metodiske viden for at kunne fremme udviklingen af kulturforståelse, som det forstærkede fokus i de nugældende styredokumenter lægger op til.

Med reformen af læreruddannelsen i 2013 blev studiet modulariseret, og ét af de to nationale basismoduler for tyskfaget har overskriften '*interkulturel kommunikation*', hvilket kan tolkes som tegn på en høj prioritering. Kompetencemålene sigter imod, at de studerende opnår evner til at analysere kulturelle og samfundsmæssige fænomener, sætte dem i en fagdidaktisk ramme og kommunikere hensigtsmæssigt derom. Evner og viden fra forskning og praksis om området interkulturalitet skal gøre de studerende i stand til at undervise differentieret med henblik på, at elever udvikler interkulturel kommunikativ kompetence. Selvom hensigterne om at prioritere kultur og sprog ligeligt er til stede, vides meget lidt om, hvordan vægtningen mellem sproglige og kulturelle kompetencer realiseres og afstemmes i læreruddannelsens kulturelle praksis. I lyset af de tre undersøgelser, som kaster lys på folkeskolens fremmedsproglæreres kompetencer på dette felt i det sidste årti (Gregersen (2006), Svarstad (2016), og den foreliggende) vil jeg anbefale, at den interkulturelle dannelsesopgave diskuteres på ny og det på flere uddannelsesniveauer:

- Der er brug for, at der skabes viden om de nutidige kulturelle praksisser i læreruddannelsen. Dertil kan afhandlingens design og især analysestrategier i transformeret og reduceret form anvendes som model. Hittidige praksisser bør tages op til revision og videreudvikles i lyset af den nyeste forskning på feltet. For at sikre det vil jeg anbefale at samle forsknings-, uddannelses- og praksismiljøer omkring fælles fagdidaktiske udviklingsprojekter inden for interkulturalitet. En anden vigtig opgave er at udvikle ikke alene en flersproglig og flerkulturel fremmedsprogsdidaktik, men også en almindidaktik med dette fokus.
- Denne dannelsesopgave deler fremmedsproglærerne med andre faglærere, derfor vil jeg anbefale, at der i lærergrunduddannelsen undersøges, udvikles og afprøves tværfaglige moduler til fremme af den fælles opgave at anvende læremidler med henblik på udvikling af interkulturel dannelse.
- Undersøgelsesresultaterne påviser den indflydelse, som læremidler har på den kulturelle praksis, forstået som både lærer- og elevpraksisser. Der er brug for flere undersøgelser af læremidler, ikke mindst supplerende materialer og herunder spillefilm, og deres brug med fokus på interkulturalitet. Dette burde være en opgave, som den fagdidaktiske og læremiddelforskningen samarbejder om.
- Ikke mindst er kulturforståelse en dannelsesopgave i et bredt og livslangt perspektiv. Anbefalingerne ovenfor gælder derfor for alle korte, mellem- og lange uddannelser.

I afhandlingen har jeg lagt vægt på at undersøge både den teoretiske, retoriske og kulturelle praksis, og dermed blev min forskningsgenstand meget bred. Mine data har, på trods af den store mængde, i nogle tilfælde ikke været tilstrækkelige til at styrke mine fortolkninger. Det vil derfor

være vigtigt at supplere de opnåede resultater med undersøgelser af enkelte elementer, fænomener eller hændelser, som yderligere vil kunne kvalificere den kulturelle praksis i forhold til den interkulturelle dannelse. Et studie, som koncentrerer sig om enkelte elevers interkulturelle praksiser ville kunne bidrage med et dybdeperspektiv; et longitudinalt studie vil kunne bidrage til en større indsigt i andre indre og ydre faktorer, som spiller en rolle for denne praksis, og som den foreliggende undersøgelse ikke har synliggjort. En undersøgelse af de modaliteter, som eleverne bruger i deres reception af film, ville være et andet vigtigt perspektiv til videreudvikling af kulturdidaktikker.

Referenceliste

- ABCD Thesen - zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). *Deutsch als Fremdsprache - Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 5/1990, 306-308.
- Ackermann, C. (2018). Learned Helplessness: SELigman's Theory of Depression Retrieved from <https://positivepsychologyprogram.com/learned-helplessness-seligman-theory-depression-cure/> latest retrieved August 2018
- Ag, A. (2010). *Sprogbrug og identitetsarbejde hos senmoderne storbybypiger*. København: Københavns Universitet Humanistisk Fakultet.
- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: IUDICIUM.
- Altmayer, C. (2010). Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrich, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch* (Vol. Band 2, pp. 1402-1413). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Altmayer, C. (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Ananiadou, K., & Magdolean, C. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries - OECD Education Working Papers*. OECD Publishing Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154.
- Andersen, H. L., & Blach, C. (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitetet: sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Andersen, H. L., Lund, K., & Risager, K. (2006). *Culture in Language Learning*. Aarhus: University Press.
- Andersen, S. M., Jakobsen, S. K., Klinge, A., Mogensen, J. E., Sandberg, A., & Siegfried, D. (2010). Paper presented at the Tysk nu. Konference om tysk sprog og kultur i offentlighed, forskning og undervisning i Danmark, København.
http://www.tysklaerer.dk/artikelarkiv/artikler/Tysk_nu_samlet.pdf
- Arbejdsgruppen for Uddannelse i Fremmedsprog. (2011). *Sprog er nøglen til verden: anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. Retrieved from <https://ufm.dk/filer/publikationer/2011/sprog-er-noeglen-til-verden/index.htm>
- Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2008). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Komeptenz. In G. Auernheimer (Ed.), *Interkulturelle Komeptenz und pädagogische Professionalität* (pp. 33-66). Opladen: Leske & Budrich.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words* (Vol. Repr. 1963). Oxford: Clarendon Press.
- Bachmann, S. (1995). *Sichtwechsel Neu Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Verlag.
- Bachmann, S., & al., e. (1995). *Sichtwechsel, neu*: Edition Deutsch, Klett.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination - Four Essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans. Vol. 1). University of Texas, : Press slavica series.
- Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G., & Näf, A. (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Strassbourg: Council of Europe.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. London: Fontana Press.
- Barthes, R. (1982). The Third Meaning Research Notes on some Eisenstein Stills. In S. Sontag (Ed.), *A Barthes Reader*. London: Jonathan Cape.
- Bauman, Z. (1998). *Globalisation. The human consequences*. New York: New York University Press.

- Bauman, Z. (2009). *Does Ethics Have a Chance in a World of Consumers?* Cambridge: Harvard University Press
- Bauman, Z. (2015). *Fagre flydende verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., F., K., & H.-J., K. (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bausch, K.-R., Christ, H., & H.-J., K. (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm Eds. 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl. ed.). Tübingen: Francke.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. In Council of Europe & Language Policy Division (Eds.). Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp
- Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem : eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, (2013).
- Bennett, M. J., & Bennett, J. M. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In M. Bennett, J. Bennett, & D. Landis (Eds.), *Handbook of Intercultural Training*. 3rd ed. (pp. 147-165). Thousand Oaks: SAGE.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity - Theory, research, critique*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. Vol. 4 The Structuring of Pedagogic Discourse* (Vol. IV). London: Routledge.
- Bettermann, R. (2010). Sprachbezogene Landeskunde In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Vol. 2. Halbband, pp. 1454-1465). Berlin: Walter de Gruyter.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Biechele, B. (2010). Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In T. Welke & R. Faistauer (Eds.), *Lust auf Film heisst Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (pp. 13-32). Wien: Præsens.
- Biechele, M., & Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde* (Vol. 31). Berlin: Langenscheidt.
- Blell, G., & Kupetz, R. (2011). Authentizität und Fremdsprachendidaktik. In W. Funk & L. Krämer (Eds.), *Fiktionen von Wirklichkeit. Authentizität zwischen Materialität und Konstruktion* (pp. 99-115). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bloch, C. (2002). Følelser og sociale bånd i Akademia. *Dansk Sociologi*, 13, 43-60.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pædagogik*. København: Ejlers.
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. In. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/33443302.pdf>
- Bourdieu, P., & Accardo, A. (1999). *The Weight of the World: Social suffering in contemporary society*. Cambridge: Polity Press.
- Brandi, M. (2000). *Video im Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.
- Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Gunther Narr.
- Bredella, L. (2010). *Das Verstehen des Anderen*. Tübingen: Gunther Narr.
- Bredella, L. (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen : zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bredella, L., & Christ, H. (Eds.). (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bredella, L., & Christ, H. (Eds.). (2007). *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunther Narr.
- Bredella, L., Christ, H., & Legutke, M. (Eds.). (1997). *Thema Fremdverstehen : Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehens"*. Tübingen: Gunter Narr.

- Bredella, L., & Delanoy, W. (Eds.). (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bredella, L., Meissner, F.-J., Nünning, A., & Rösler, D. (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg 'Didaktik des Fremdverstehens'*. Tübingen: Gunter Narr.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey - En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *InterView - den kvalitative forskningsinterview som håndværk. 3. ed.* Frederiksberg: Hans Reitzels.
- Brunzel, P. (2002). *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Gunter Narr.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In M. Byram & G. Alred (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. (pp. 109-130). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2008). *Intercultural citizenship and foreign language education*. Actes du Congrès international "Année Européenne du Dialogue Interculturel" communiquer avec les langues-cultures. <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>
- Byram, M. (2011). Conceptualizing indtercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In J. Jackson (Ed.), *Handbook of language and intercultural communication*. London: Routledge.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness - relationsips, comparisons and contrasts. *Language Awareness, 21*, 5-13.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, J., & Méndez Garcia, M. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters - Context, concepts and theories*. Retrieved from <https://rm.coe.int/context-concepts-and-theories-autobiography-of-intercultural-encounter/168089eb76>.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & Méndez Garcia, M. (2009). *The Autobiography of Intercultural Encounters*. Council of Europe Retrieved from <https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters/16806bf02d>.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., & Zaraté, G. (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bøje, J., Hjort, K., Larsen, L., & Raae, P. (2006). Hvad er problemet? Fire konkurrenrende diskurser om gymnasiereformen. *Gymnasieskolen, 5*.
- Candelier, M., Daryai-Hansen, P., & Schröder-Sura, A. (2012). The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures - a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. *Innovation in Language Learning and Teaching, 6, Nr. 3*, 243-257.
- Candelier, M., et al., (2012). *FREPA Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* In E. C. f. M. L. ECML (Series Ed.). Retrieved from <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>
- Caspari, D., & Schinschke, A. (2009). Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht - Entwurf einer Typologie. In A. Hu & M. Byram (Eds.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen* (pp. 273-287). Tübingen: Gunter Narr.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Chomsky, N. (1975). *The Logical Strucutre of LInguistic Theory*. New York: MS, Harvard University and Massachusetts Institute of Technology.
- Christensen, S. (2018). Lærebokas ressurser for utvikling av interkulturell kompetanse en undersøkelse av multimodalitet i læreverv i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. In M. Rogne & L. Waage (Eds.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar* (pp. 139-155): Fagbokforlaget

- Christensen, T., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Chudak, S., Drumbli, H., Nardi, A., & Zanin, R. (2013). *Medien in Kommunikation und Unterricht*. Bolzano: bu,press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe, & Division, L. P. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. In C. o. Europe (Ed.). Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2009). *Undervisningsmidler i folkeskolen - Undersøgelse af hvordan lærerne vælger og bruger undervisningsmidler* (ISBN 978-87-7958-553-9). Retrieved from <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Undervisningsmidler%20i%20folkeskolen.pdf>
- Daryai-Hansen, P. (2010). *Begegnungen mit fremden Sprachen - Sprachliche Hierarchien im sprachenpolitischen Diskurs im Dänemark und Deutschland der Gegenwart*. (ph.d.), Roskilde Universitet, Roskilde.
- Daryai-Hansen, P. (2012). REPT: Et værktøj til at uddanne verdensborgere. *Sprogforum*, 55, 46-52.
- de Saussure, F. (1966). *Course in general linguistics*. New York: McGraw-Hill.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Los Angeles: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2. ed.). London: SAGE.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching:: a critical review of current efforts. In D. F. & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (pp. 157-173). Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Dervin, F., Niemi, P.-M., Longfor, J. R., & Hahl, K. (Eds.). (2015). *Diversities and Interculturality in Textbooks. Finland as an Example*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. Chicago: Gateway Books.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Ehlers, S. (1992). *Lesen als Verstehen* Klett Verlag
- Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepaxis aus der Perspektive von Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ehlers, S. (2016). *Literaturdidaktik*. Stuttgart: Reclam Studienbuch Germanistik.
- Elf, N. F. (2015). Multimodal kommunikation i interkulturelle pædagogiske praksisser. In P. Hobel, H. Lykke Nielsen, P. Thomsen, & L. Zeuner (Eds.), *Interkulturel pædagogik - Kulturmøder i teori og praksis* (pp. 33-54). København: U Press.
- European Commission. (2008). *European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Retrieved from Luxembourg: retrieved https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_en.pdf
- Fairclough, N. (1991). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2011). Triangulation. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Eds.), *Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (pp. 323-328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (pp. 463-487). København: Hans Reitzels.
- Frederiksberg Seminarium. (1998). *Studieordning*. Frederiksberg Seminarium Retrieved from file:///C:/Users/mapp/Downloads/Studieordning1998.pdf.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Sheed and Ward.

- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fuchs, E., & Bock, A. (Eds.). (2018). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Gadamer, H.-G. (1965). *Wahrheit und Methode Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gee, J. P. (2000a). Identity as a Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gee, J. P. (2000b). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gee, J. P. (2009). Reflection 2. Identity without Identification. In A. Carter, T. Lillis, & S. Parkin (Eds.), *Why writing matters: issues of access and identity in writing research and pedagogy* (pp. 45-46): John Benjamins Pub. Co.
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. New York: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning : teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Giddens, A. (2003). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels.
- Giesecke, H. (2001). Am Ende pädagogischer Illusionen? Erwägungen für ein Bildungskonzept der Zukunft. In A. G. H.-P. Burmeister (Ed.), *Bildung neu denken. Aufbrüche zwischen Bildungskanon und Selbstorganisation*. (pp. 51-57). Rehburg-Loccum: Loccumer Protokolle 66/99.
- Gilliam, L. (2010a). Den utilsigtede integration: Skolens bidrag til eniske minoritetsbørns muslimske identitet og fællesskab In K. Klippert-Rasmussen & N. Holtug (Eds.), *Kulturel diversitet - Muligheder og begrænsninger* Odense Syddansk Universitetsforlag
- Gilliam, L. (2010b). Den utilsigtede integration: Skolens bidrag til etniske minoritetsbørns muslimske identitet og fællesskab. In K. Klippert-Rasmussen & N. Holtug (Eds.), *Kulturel diversitet - Muligheder og begrænsninger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Gilmore, A. (2007). Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 40, 97-118. doi:<https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Graf, S. T., Hansen, J. J., & Hansen, T. I. (Eds.). (2012). *Læremidler i didaktikken - didaktikken i læremidler*. Aarhus: Klim.
- Graf, S. T., & Skovmand, K. (2004). *Fylde og form : Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Århus: Klim.
- Gregersen, A. S. (2006). *Interkulturel dannelse i fremmedsprog : med fokus på fransk i folkeskolen*. (ph.d), Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Gregersen, A. S. (2015). Den kulturelle dimension i sprogfagene - kulturundervisning i et transnational perspektiv. In A. S. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis. 2. udgave*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gregersen, A. S., Jessing, T., & Olsen, M. (2005). Fælles Mål for fremmedsprog - engelsk, tysk, fransk. In B. Steffensen & O. Goldbeck (Eds.), *Fælles Mål i folkeskolen* (pp. 245-307). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hahl, K., Niemi, P.-M., Johnson, L. R., & Dervin, F. (Eds.). (2015). *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Halkier, B. (2009). *Fokusgruppen*. København: Samfundslitteratur.
- Hall, E. T. (1981 (reprinted)). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Hallet, W. (2010). Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In C. Hecke & C. Surkamp (Eds.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht - Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (pp. 26-54). Tübingen: Gunter Narr.
- Hallet, W., & Krämer, U. (Eds.). (2012). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Kallmayer.

- Hallet, W., & Königs, F. G. (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Halliday, M. A. K. (1992). How do you mean? In M. Davies & L. Ravelli (Eds.), *Advances in systemic linguistics* (pp. 20-35). London: Pinter Publishers.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hansen, J. J. (2012a). Læremiddelbegrebet - en kategori i didaktikken. In S. T. Graf, J. J. Hansen, & T. I. Hansen (Eds.), *Læremidler i didaktikken - didaktikken i læremidler* (pp. 15-40). Aarhus: Klim.
- Hansen, J. J. (2012b). Mellem læremiddeldesign og didaktisk design. In S. T. Graf, J. J. Hansen, & T. I. Hansen (Eds.), *Læremidler i didaktikken - didaktikken i læremidler* (pp. 41-58). Aarhus: Klim.
- Hansen, K. P. (2000). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Paderborn: UTB.
- Hansen, T. I. (2012a). Semiotik og læremidler. In S. T. Graf, T. I. Hansen, & J. J. Hansen (Eds.), *Læremidler i didaktikken - didaktikken i læremidler* (pp. 135-162). Aarhus: Klim.
- Hansen, T. I. (2012b). Udtryk og medier In S. T. Graf, J. J. Hansen, & T. I. Hansen (Eds.), *Læremidler i didaktikken - didaktikken i læremidler* (pp. 156-199). Aarhus Klim.
- Hansen, T. I. (2015). Læremidler og læremiddelforskning i Danmark - Status og perspektiver. *Learning Tech, 01* Retrieved from http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/12/3011_LearningTech01_samlet_web.pdf
- Hansen, T. I., & Bundsgaard, J. (2010). Processer i undervisningen - om brugerdreven innovation af digitale procesværktøjer. *tidsskrift for læremiddeldidaktik, 4*, 18-27.
- Hansen, T. I., & Skovmand, K. (2011a). *Fælles Mål og Midler - Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Aarhus: Klim.
- Hansen, T. I., & Skovmand, K. (2011b). *Fælles mål og midler: Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Aarhus: Klim
- Harder, P., Undervisningsministeriet, U., & Arbejdsgruppen om Kernefaglighed i, F. (2003). *Fremtidens sprogfag : vinduer mod en større verden : fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan? Rapport fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene* (8760323183, 13992279). Retrieved from København: <http://static.uvm.dk/publikationer/2003/sprogfag/>
- Henriksen, H. F. (1978). *Undervisningens samtale*. København: Ejlers.
- Hofstede, G. (1981). Culture and Organizations In *International Studies of Management & Organization* (Vol. 10, nr. 4 pp. 15-51): M. E. Shape, Inc & JSTOR
- Holm, L., & Laursen, H. (2000). *Andetssprogs didaktik*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Holmen, A. (2009). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen: fra problem til potentiale. In A. Gregersen S (Ed.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis* (pp. 23-55). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Horz, H., & Ulrich, I. (2015). Lernen mit Medien. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Eds.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (pp. 21-32). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hu, A., & Byram, M. (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen - Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hunfeld, H. (1990). *Literatur als Sprachlehre : Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Hutters, C., & Lundby, A. (2015). *Klasserumsledelse og elevinddragelse - Erfaringer fra syv udviklingsprojekter på de gymnasiale uddannelser* Retrieved from https://www.cef.u.dk/media/423643/rapport_klasserumsledelse_og_elevinddragelse.pdf
- Hyland, T. (2000). Values and Studentship in Post-compulsory Education and Training in Moral Education and Pluralisme. In M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Education, Culture and Values* (pp. 239-254). London: Falmer Press.
- Hymes, D. (1967). Models of the Interaction of Language and Social Setting. *Journal of Social Issues, 23*, 8-28.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: selected readings* (pp. 269-293): Penguin.
- Häusermann, U., & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Iedema, R. (2001). Resemiotization. *Semiotica* 137, 137 - 1/4, 23-39.
- IMIS. (2013). *Focus Migration - Länderprofil Albanien*. Retrieved from Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/159260/albanien> latest retrieved
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktische modeller - Grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Jensen, I. (2001). Når den faglige identitet er national. Kulturel identitet set i forhold til Bourdieus begreber felt, kapital og habitus. *Psyke & Logos* 22, 193-212.
- Jensen, I. (2005). *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, I. (2011). Postkulturel kommunikation: Fodi kultur ikke altid er vigtigst. In T. Sundness Drønen, K. Fretheim, & M. Skjortnes (Eds.), *Forståelsens gylnø øyeblikk: Festskrift til Øyvind Dahl* (pp. 47-62). Trondheim: TAPIR Akademisk Forlag.
- Jepsen, P. B. (2007a). *Kebab Connection Elevbog*. København: Malling Beck Forlag, Alinea.
- Jepsen, P. B. (2007b). *Kebab Connection Lærervejledning*: Forlag Malling Beck.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267. doi:10.3102/0091732X07310586
- Jones, R. H. (2014). Mediated discourse analysis. In S. Norris & C. D. Maier (Eds.), *Interactions, Images and Texts : A Reader in Multimodality* (pp. 39-51). e-book: De Gruyter Mouton.
- Jäger, A. (2011). *Kultur szenisch erfahren: Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt M.: Peter Lang.
- Jäkel, L., Berg, J., Penzes, A., Mack, D., & Ilg, U. (2015). Sehen lernen - Untersuchungen zu Augenbewegungen beim Betrachten histologischer Bilder von humanbiologischen Grundstrukturen. Retrieved from <file:///E:/sehen%20lernen%20untersuchungen%20zu%20augenbewegungen%20bim%20bettrachten%20histologischer%20nbilder.pdf>
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- K., D., & Nielsen, L. (2002). *Alles klappt*. København: Gyldendal.
- Kast, B., & Neuner, G. (Eds.). (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Kemp, P. (2014). *Løgngen om dannelse - opgør med halvdannelsen*. København: Tiderne Skifter.
- Kippel, F. (april 2016). *Chronologie der Dissertationen und Habilitationen in den fremdsprachendidaktischen Disziplinen*. Retrieved from <http://docplayer.org/18880806-Chronologie-der-dissertationen-und-habilitationen-in-den-fremdsprachendidaktischen-disziplinen.html>
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik - Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (3. ed.). Weinheim: Beltz.
- Kleppin, K. (2006). Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In O. H. Jung (Ed.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 6.
- Klieme, E. (2006). *Deutsch-Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Retrieved from <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde>
- Kluckhohn, C., & Kroeber, A. L. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Peabody Museum.
- Koreik, U., & Pietzuch, J. P. (2010). Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte In H. J. Krumm, C. Fandrich, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 1441-1454). Berlin: de Gruyter.

- Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2003). Indledning In R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. L. (Eds.), *Dannelsens Forvandlinger* (pp. 9-36). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2000). Social discursive construction of self in L2 learning. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 133-155). Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2006). Culture in Language Teaching. In H. L. Andersen, R. Lund, & K. Risager (Eds.), *Culture in Language Learning* (pp. 11-25). Aarhus: Aarhus University Press.
- Kramsch, C. (2009a). Cultural perspectives on language learning and teaching. In K. Knapp, B. Seidlhofer, & H. Widdowson (Eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (Vol. 6, pp. 219-246). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kramsch, C. (2009b). *The multilingual subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009c). Third Culture and Language Education. In L. Wei & V. Cook (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics* (Vol. 1. Language Teaching and Learning, pp. 233-255). New York: Continuum.
- Kramsch, C. (2011a). The symbolic dimension of the intercultural. *Language Teaching*, 44, 354-367.
- Kramsch, C. (2011b). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch - Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 44, 35-40.
- Kramsch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311. doi:10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. (2014). What is mode? In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 60-76). London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (Vol. 2.). New York: Routledge.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten: danskfagets didaktiske diskurser*. (ph.d.), Syddansk Universitet, Odense.
- Krogh, E. (2011). Undersøgelse af fag i et fagdidaktisk perspektiv. In E. Krogh & F. V. Nielsen (Eds.), *Sammenlignende fagdidaktik* (Vol. *Cursiv*, 7, pp. 33-51): DPU, Aarhus Universitet.
- Krogh, E., & Holgersen, S.-E. r. (2016). *Sammenlignende fagdidaktik 4 Cursiv 19*.
- Krumm, H.-J. (1992). Bilder im Kopf. *Fremdsprache Deutsch - Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 06, 16-19.
- Krumm, H.-J. (2003). Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts* (pp. 138-144). Tübingen: Francke.
- Kulturministeriet, S. v. (2008). *Sprog til tiden - Rapport fra sprogudvalget*. Retrieved from København:
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView: introduktion til et håndværk* (2s ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen, C. A., & Høeg Larsen, C. A. (1997). *Didaktiske emner belyst gennem 12 artikler*. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Larsen, J. E. (2004). Dannelselse igen! *Nytt Norsk Iduum*, nr. 4, 166-172
- Laursen, E. (2013). Socialisering. In M. H. Jacobsen, E. Laursen, & J. B. Olsen (Eds.), *Socialpsykologi - En grundbog til et fag* (pp. 251-268). København: HansReitzels Forlag.
- LBK om folkeskolen, (1993).
- LBK om folkeskolen, (2006).
- LBK om folkeskolen, (2013).
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein*

- transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck University Press, Innsbruck. Retrieved from https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/kompetenz_bildung_web.pdf
- Levinson, S. C. (1997). *Pragmatics* (Vol. Reprint). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindner, L. (2007). *Faldende interesse for tysk som fremmedsprog - En kvalitativ analyse af danske unges holdning til faget tysk baseret på fokusgruppe interviews med henholdsvis folkeskoleelever, gymnasieelever og studerende ved Copenhagen Business School og Københavns Universitet* (candidate), Copenhagen Business School,
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. In. Retrieved from <http://xroads.virginia.edu/~Hyper2/CDFinal/Lippman/contents.html>
- Luft, S. (2014). *Dossier Türkei: Die Anwerbung türkischer Arbeitnehmer und ihre Folgen*. Retrieved from <http://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/184981/gastarbeit>
- Lund, K. (1996). Kommunikativ kompetence - hvor står vi? *Sprogforum*, 4, 7-19.
- Lund, K. (2015). Fokus på sprog. In A. Gregersen S (Ed.), *Sprog i forandring* (pp. 87-129). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, K., & Risager, K. (2001). Dansk i midten. *Sprogforum*, 19, 4-8.
- Lund, R. (2006). *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks. A Study of Textbooks for the Teaching of English in Norway*. (dr.-art.-graden), Universitet i Bergen, Bora UiB. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1956/2421>
- Lüger, H. H. (1991). Landeskunde - Aspekte eines problematischen Begriffs. In *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (Vol. 22, pp. 4-37). Konstanz: SLI Konstanzer Universität.
- Lyotard, J.-F. (1982). *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Sjakalen.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. In R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. L. (Eds.), *Dannelsens forvandlinger* (pp. 347 - 372). Oslo: Fax Forlag A/S.
- Macaire, D., & Hosch, W. (1996). *Bilder in der Landeskunde*. Kassel: Langenscheidt.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning Cambridge* (pp. 31-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mogensen, R., Rørvig, L., & West, A. S. (2012). *Prøver - Evaluering - Undervisning. Fremmedsprog*. Retrieved from file:///C:/Users/mapp/Downloads/130226-PEU-2012-fremmedsprog.pdf
- Molzen, G., Rasmussen, M., Wikner-Strid, Z., Odeldahl, A., & Vitt, A. (2008). *Der Sprung*. Albertslund: Forlag Mallings Beck.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19, 309-326.
- Mottelson, M. (2010). *Lærereens praksis*. København: Hans Reitzels.
- Müller, B.-D. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung* (Vol. 8). Berlin: Langenscheidt.
- Mørch, A., & Engeness, I. (2015). *Læremidler og arbejdsformer i prosessorientert skrivning*. Retrieved from Oslo: https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/publikasjoner/downloads/Rapport_8_engelsk.pdf
- Neuner, G. (1994). *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht Eine Tagungsdokumentation*. Kassel: GhK Universität-Gesamthochschule Kassel.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1996). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts : eine Einführung* (2. Dr. ed.). Berlin: Langenscheidt.
- Nodari, C. (1994). Autonomifördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. *Fremdsprache Deutsch*, 1/1994, 39-43.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction. A metodological framework*. New York: Routledge.
- Norris, S., & Jones, R. H. (2005). *Discourse in action: introducing mediated discourse analysis*. London: Routledge.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change* (1th edition ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

- Norton, B. (2013). *Identity in Language Learning. Extending the Conversation* (2nd edition ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- OECD. (2005). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Retrieved from revised 11.5.2016 <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte - Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch - Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 6
- Pedersen, M. S. (2015). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. In A. S. Gregersen (Ed.), *Sprgafag i forandring - pædagogik og praksis* (pp. 227-247). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pedersen, W. S. (2012). *LOGO 9. Klasse Tekstbog*. København: Gyldendal A/S.
- Peirce, C. S., Dinesen, A. M., & Stjernfelt, F. (1994). *Semiotik og pragmatisme*. København: Gyldendal/Samlerens Bogklub.
- Peirce Edition Project, S. (1998). *Essential Peirce: Selected Philosophical Writings, 1893-1913*. In. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Pettersson, M. P. (2003). *At forstå, at gøre sig forståelig, at have forståelse - Bernhard Schlinks roman "Der Vorleser" ramme for udvikling af interkulturel kompetence*. (cand. pæd.), Danmarks Pædagogiske Universitet, Retrieved from [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/at-forstaa-at-goere-sig-forstaaelig-at-have-forstaaelse\(e69b7064-d0bb-4422-b1bc-682964033562\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/at-forstaa-at-goere-sig-forstaaelig-at-have-forstaaelse(e69b7064-d0bb-4422-b1bc-682964033562).html)
- Pettersson, M. P. (2013a). Einsatz von Medienpaketen und Authentisierungsprozesse zur Förderung interkulturell kommunikativer Kompetenz im DaF-Unterricht der dänischen Folkeskole In S. Chudak, H. Drumbl, A. Nardi, & R. Zanin (Eds.), *Medien in Kommunikation und Unterricht* (Vol. 6 IDT 2013, Band 6 Sektionen F2, F3, F4). Bolzano: bu,press.
- Pettersson, M. P. (2013b). *Film, trykte og digitale læremidler i samspil i tyskundervisningen i folkeskolen*. .
- Pettersson, M. P., Wolf, G., & Diderichsen, A. S. (2007). Tysk - land i sigte - åbne vande. In J. C. Jacobsen & B. Steffensen (Eds.), *Lærerruddannelsens didaktik* (Vol. 2, pp. 253-275). Aarhus: Klim.
- Piaget, J. (2000). Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien. In K. Illeris (Ed.), *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Unversitetsforlag.
- Porto, M., & Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3, No. 2, 9-29.
- Porto, M., Houghton, S., & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*. doi:10.1177/1362168817718580
- Precht, E., & Davidson-Lund, A. (2007). Intercultural competence and assessment: perspectives from the INCA Project. In H. Kotthoff & H. Spencer-Oatey (Eds.), *Handbook of intercultural communication* (pp. 467-491). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Professionshøjskole Metropol. (2007). Studieordning. Retrieved from [file:///C:/Users/mapp/Downloads/studieordning2007%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mapp/Downloads/studieordning2007%20(1).pdf)
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. København: Hans Reitzels.
- Rasmussen, I., Rindal, U., & Lund, A. (2014). *Læringsressurser og arbejdsformer i engelsk: ungdomsskoleelevers arbeid med sjangeren fantasy*. Retrieved from Oslo: <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/publikasjoner/downloads/rapport-1-engelsk-2014-07-mars.pdf>
- Rasmussen, J., Holm, C., & Rasch-Christensen, A. (Eds.). (2015). *Folkeskolen - efter reformen*. København: Hans Reitzels.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11: 3, 21. Retrieved from <https://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384>
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien: Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5 (2), 243-263.

- Reichenbach, R. (2008). Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In C. Rohlf, M. Harring, & C. Palentien (Eds.), *Kompetenz-Bildung - Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (pp. 35-51). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichert, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Qualitative Sozialforschung*. In Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag.
- Risager, K. (2005). Languaculture as a key concept in language and culture teaching. In B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjærbæk, & K. Risager (Eds.), *The Consequences of Mobility* (pp. 185-196). Roskilde: Roskilde Universitet, Department of Language and Culture.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2010). Landeskunde in der Germanistik im nichtdeutschsprachigen Europa In H.-J. e. a. Krumm (Ed.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch* (pp. 1511-1520). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Risager, K. (2012). Intercultural Learning: Raising Cultural Awareness. In E. M. & T. Summer (Eds.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (pp. 143-156). Heidelberg: Universität Verlag Winter.
- Risager, K. (2014). Om at analysere kultur i læremidler. *Sprogforum*, 59, 78-86.
- Risager, K. (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Didaktik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Roche, J. (2010a). Audiovisuelle Medien. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2. Halbband* (pp. 1243-1251). Berlin: Walter de Gruyter.
- Roche, J. (2010b). Klinisch getestet: Zur Erforschung und Evaluation von e-Mehrwerten In C. Chlosta & M. Jung (Eds.), *DaF integriert Literatur - Medien - Ausbildung 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich Heine Universität Düsseldorf* (Vol. Materialien Deutsch als Fremdsprache 81, pp. 213-225). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Roth, H. (1976). *Pädagogische Anthropologie* (Vol. II Entwicklung und Erziehung). Halle: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Rønn, C. (2007). *Almenvidenskabsteori for professionsuddannelserne. Iagttagelse, viden teori, refleksion*. København: Alinea.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft - Eine Einführung*. Stuttgart: J. P. Metzler Verlag.
- Rösler, D. (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm & et al (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband* (Vol. 2, pp. 1199-1214). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Rössler, L. (2007). Viel weniger an Film ist mehr! *Fremdsprache Deutsch*, 36, 17-20.
- Röttger, E. (2004). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Kovac.
- Sass, A. (2007). Filme im Unterricht - Sehen(d) lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 36, 5-13.
- Saul, A. (Writer). (2004). *Kebab Connection* [movie]. In R. Schwingel & S. Schubert (Producer): Valuefilms Licensing.
- Schatzki, R. T., Knorr-Cetina, K., & von Savigny, E. (Eds.). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Schmenk, B. (2016). Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (pp. 367-372). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Schmuhl, H.-W. (2009). Kulturrelativismus und Antirassismus. Der Anthropologe Franz Boas (1958-1942). In H.-W. Schmuhl (Ed.), *Kultur und soziale Praxis* (pp. 9-16). Bielefeld: [transcript].
- Schneider, N. (2012). Familie in Deutschland. Stabilität und Wandel. Retrieved from <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138019/familie-in-deutschland?p=all>

- Schwerdtfeger, I. C. (1993). *Sehen und Verstehen, Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (5. Auflage ed.). Berlin: Langenscheidt
- Schwerdtfeger, I. C. (1996). Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF, 23. Jahrgang Heft 4 1996*, 430-442.
- Scollon, R. (2001). *Mediated Discourse: The nexus of practice* (Vol. 1). Hoboken: Routledge.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2004). *Nexus Analysis: discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Scollon, R., Scollon, S. W., & Jones, R. H. (2012). *Intercultural Communication: A Discourse Approach* (3. ed.). Hoboken: Wiley & Sons.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning : studies in the theory of speech acts* (Reprinted ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selander, S., & Kress, G. (2012). *Læringsdesign - i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Seligman, M. E. P., & Altemor, A. (1980). Part II: Learned helplessness. *Behaviour Research and Therapy, 18*(5), 462-473. doi:10.1016/0005-7967(80)90012-1
- Skarpass, K. G., Ingulfen, L., & Gilje, Ø. (2015). *In my sparetime I like to ...* Retrieved from Oslo: <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/publikasjoner/downloads/rapport-9-engelsk-5-kl.pdf>
- Skovmand, K. (2013). Kulturelle forskelle - hvad betyder de i tysk og engelsk? In K. Skovmand (Ed.), *Fremmedsprog - tysk og engelsk* (pp. 91-105). Aarhus: Klim.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med forenklede Fælles Mål?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Slot, M. F. (2010). *Læremidler i danskfaget - en undersøgelse af gymnasieelevers og læreres brug af tre læremidler i danskfaget - set i relation til udvikling af tekstkompetence*. (ph.d.), Syddansk Universitet, Odense.
- Spencer-Oatey, H. (2000). *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*. London: Continuum.
- Spitzberg, B., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. Deardroff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks: SAGE.
- Stake, R. E. (2000). Casestudies. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research 2. ed.* (pp. 435-454). Thousand Oaks: Sage
- Steensig, J. (2005). Transskription. In M. F. Nielsen & S. B. Nielsen (Eds.), *Samtaleanalyse*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Straub, J., Weidemann, A., & Weidemann, D. (2007). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Svarstad, K., L. (2016). *Teaching Interculturality Developing and Engaging in Pluralistic Discourses in English Language Teaching*. (Ph.d.), Aarhus Universitet, København.
- Svarstad, L. K. (2016). *Teaching Interculturality Developing and Engaging in Pluralistic Discourses in English Language Teaching*. (ph.d.), Aarhus Universitet, København.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving. Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 165-285.
- Tang, K., Delgado, C., & Moje, E. B. (2014). An Integrative Framework for the Analysis of Multiple and Multimodal Representations for Meaning-Making in Science Education. *Science Education, 98*, no. 2, 305-326.
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlage und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Tesch, B., Leupold, E., & Köller, O. (Eds.). (2006). *Bildungsstandards Französisch: Konkret Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In A. Thomas (Ed.), *Kulturvergleichende Psychologie* (pp. 377-424). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14.
- Thomas, A. (2005). Theoretische Grundlagen interkultureller Kommunikation und Kooperation. In A. Thomas, E.-U. Kinast, & S. Schroll-Machl (Eds.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomassen, A. O. (2011). Den tredje kontekst: integration af uddannelse og arbejde i virksomheder. In N. Stegeager & E. Laursen (Eds.), *Organisationer i bevægelse. Læring - udvikling - intervention* (pp. 119-132). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Trim, J. L. M. (1997). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997*. Retrieved from <https://rm.coe.int/modern-languages-in-the-council-of-europe-1954-1997-international-co-o/1680886eae>
- Trim, J. L. M. (2002). *Modern languages in the Council of Europe 1954-1997*. In *International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Retrieved from <https://rm.coe.int/modern-languages-in-the-council-of-europe-1954-1997-international-co-o/1680886eae>
- Trondman, M. (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tulinius, B. (30.6.2016). Flygtningen spejler vores egen usikre fremtid - Interview med Zygmunt Bauman. *Kristeligt Dagblad*.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (senest opdateret 13. april 2016). *Kvalifikationsrammen for livslang læring*. Retrieved from <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>
- Undervisningsministeriet. (1995). *Tysk Faghæfte 17* København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2004). *Fælles Mål - Hafhæfte 17 - Tysk*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2009a). *Fælles Mål 2009 Tysk Faghæfte 17*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2009b). *Fælles Mål 2009, Tysk. Faghæfte 17*. Retrieved from file:///C:/Users/mapp/Downloads/090708_tysk_11.pdf.
- Undervisningsministeriet. (2014). *Fælles Mål 2014*. EMU,
- Danmarks læringsportal Retrieved from <http://www.emu.dk/modul/tysk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-%C3%A6seplan-og-vejledning>.
- Undervisningsministeriet. (2018). *Vejledning til folkeskolens prøver i faget tysk*. Retrieved from file:///C:/Users/mapp/Downloads/180921-Tysk-proevevejledning-FP9--1463551-694691-0tbs%20(1).pdf
- Undervisningsministeriet. (2018). Undervisningsministeriet. Folkeskolens prøver. Retrieved from <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/forberedelse/proevevejledninger>
- University College Lillebælt. (2015). *Studieordning*. Retrieved from <http://esdhweb.ucl.dk/941703.modulbeskrivelse%20studieordning%202015.pdf>.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 155-177). Oxford: Oxford University Press.
- Vejleskov, L. (1999). *Tæknings udvikling - en introduktion til Piaget*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Weidemann, B. (Ed.) (1994). *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. . Bern Huber Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-65). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

- Welke, T., & Faistauer, R. (Eds.). (2010). *Lust auf Film heisst Lust auf Lernen - Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Præsens.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wicke, R. E. (2000). *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern in Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: iudicium.
- Wierlacher, A. (1993). *Kulturthema Fremdheit: Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München: iudicium.
- Würffel, N. (2016). Formen selbstgesteuerten Lernens in der digitalen Welt. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (pp. 386-393). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Zeuner, U. (2000). *Landeskunde und interkulturelles Lernen - Eine Einführung*. In. Retrieved from http://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf

