



**Roskilde
University**

Slutrapport fra følgeforskningsgruppen på projekt om internationalisering i gymnasiet

Tranekjær, Louise; Pedersen, Michael Svendsen; Daryai-Hansen, Petra; Søndergaard Gregersen, Annette

Publication date:
2015

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Tranekjær, L., Pedersen, M. S., Daryai-Hansen, P., & Søndergaard Gregersen, A. (2015). *Slutrapport fra følgeforskningsgruppen på projekt om internationalisering i gymnasiet*. Undervisningsministeriet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Slutrapport fra følgeforskningsgruppen på projekt om Internationalisering i Gymnasiet

Udarbejdet af Louise Tranekjær, Michael Svendsen Pedersen, Petra Daryai-Hansen og Annette S.
Gregersen

29. Januar 2015

I. Indhold

I.	Internationalisering i Gymnasiet	4
1.	Projektets formål og målsætninger	4
a.	Rammerne for projektet	4
b.	Følgforskning	6
2.	Arbejdsprocessen.....	7
a.	Samarbejde i projektet.....	7
b.	Udviklingsmodellen	10
II.....		13
II.	Skoleprojekterne	14
1.	Odder Gymnasium	14
a.	Formidlingsrapport.....	14
b.	Perspektivering.....	30
2.	Århus Statsgymnasium.....	36
a.	Formidlingsrapport.....	36
b.	Perspektivering.....	43
3.	Tønder Handelsskole.....	49
a.	Formidlingsrapport.....	49
b.	Perspektivering.....	55
4.	Tørring.....	59
a.	Formidlingsrapport.....	59
b.	Perspektivering.....	64
5.	Skt. Annæ Gymnasium	70
a.	Formidlingartikel	70
b.	Perspektivering.....	74
6.	Amager VUC	77
a.	Formidlingsrapport.....	77
b.	Perspektivering.....	85
7.	Ørestad Gymnasium	87
a.	Formidlingsrapport.....	87
b.	Perspektivering.....	97

8.	Køge Gymnasium	100
	a. Formidlingsrapport.....	100
	b. Perspektivering.....	107
III.	Tematikker	110
1.	Sprog og Kultur.....	112
	a. Internationalisering gennem det arrangerede kulturmøde.....	112
	Det finkulturelle møde.....	113
	Det nationalkulturelle møde.....	114
	Det sprogkulturelle møde.....	116
	Det flerkulturelle møde.	118
	b. Kulturpædagogik.	120
2.	Metoder i arbejdet med internationalisering.....	121
	a. Studieturen som drivhus for kulturmødet	121
	b. Det digitale, transnationale kulturmøde.....	122
	c. Ethnografi som praksis og metode.....	122
	d. Caseorienteret arbejde.	124
	e. Temabaseret undervisning.....	126
	f. Fagintegration – mere, bedre, eller anden form for læring.....	126
3.	Sproglæring.....	129
	a. Interkulturel kommunikativ kompetence	132
	b. Fremmedsprogsundervisning og inddragelse af engelsk eller dansk som hjælpesprog. .	134
	c. Elevinddragelse versus lærerstyring.	138
IV.	Konklusioner og anbefalinger	138
V.	Litteratur:.....	141

I. Internationalisering i Gymnasiet

Denne rapport indeholder resultater og erfaringer fra forskerfølgegruppens og de involverede gymnasiers arbejde med projektet om internationalisering i gymnasiet, der blev afsluttet ved afholdelsen af en slutkonference d. 12.1.2015. Projektet har igangsat og medført en række forandringer i undervisningsorganiseringen og undervisningspraksissen på de forskellige skoler, som herværende rapport vil beskrive og redegøre for. Helt overordnet har forandringen på skolerne givet sig udtryk ikke blot i en række aktiviteter og initiativer, som skolerne har iværksat, men i en øget grad af bevidsthed og refleksion blandt lærerne om deres undervisningspraksis, og hvordan denne kan optimeres og målrettes i forhold til projektets målsætninger. Denne rapport vil indledningsvis beskrive internationaliseringsprojektets formål, målsætninger og overordnede rammesætning, hvorefter de individuelle projekter vil blive beskrevet og perspektiveret. Det har været vigtigt for os i følgeforskningsgruppen, at projektet skulle være båret, drevet og formidlet af skolernes egne stemmer og dagsordener snarere end vores, og vi har i denne rapport forsøgt at formidle dette ved at inddrage skolernes egne formidlingsrapporter, efterfulgt af vores perspektiveringer. Rapporten indeholder således både individuelle perspektiveringer af hvert enkelt skoleprojekt og en opfølgende præsentation af de perspektiver og tematikker, som manifesterer sig på tværs af projektets helhed og binder de individuelle skoleprojekter sammen.

1. Projektets formål og målsætninger

a. Rammerne for projektet

Udgangspunktet for dette netværksprojekt har været 2. fase af Ministeriets for Børn og Undervisnings udviklingsplan for de gymnasiale uddannelser, hvor der har været fokus på eleverne og kvaliteten af deres uddannelse. I det konkrete indsatsområde (indsatsområde nr. 6) drejer det sig om elevernes internationale kompetencer. I

I ministeriets forsøgsudmelding (januar 2013) indgår en række forskellige målsætninger for indsatsområdet. Disse opsummeres i punktform på følgende vis:

I arbejdet med at styrke elevernes internationale kompetencer skal der således være fokus på

- at styrke koblingen mellem sprogfag og andre fag
- at udvikle hver af de forskellige gymnasiale uddannelsers internationale profiler
- at udvikle undervisningsforløb, hvor fagene samarbejder om globale problemstillinger
- at styrke elevernes kommunikative kompetencer og konkrete sprogfærdigheder, fx gennem brug af it og medier i undervisningen
- at samarbejde med udenlandske skoler/institutioner.

(Undervisningsministeriet, 2013: s.9)

På et mere overordnet niveau gøres der i denne indbydelse rede for, at "Det er en forudsætning for, at et lille land med en åben økonomi kan klare sig godt i en globaliseret verden", og samtidig tales der om "det nordiske syn på kvalitet i uddannelserne" som en inspirationskilde.

Internationaliseringen af gymnasiet kan således ses som lidt af en balancegang mellem på den ene side en orientering mod en konkurrencepræget økonomisk globalisering, og på den anden side en pædagogisk tilgang, der lægger vægt på, at alle elever uanset social baggrund skal blive dygtige – en grundtanke i Ny Nordisk Skole. Elevernes internationale kompetencer kan derfor på den ene side ses som pragmatiske kompetencer til at kunne begå sig på den internationale arbejdsmarked, og på den anden side som mere humanistisk baserede kompetencer, der er baseret på værdier som demokrati, personlig udvikling osv. I praksis oplever mange gymnasielærere dette som en pædagogisk balancegang mellem en anvendelsesorienteret og en dannelsesmæssig undervisning.

Det uddybes ikke i beskrivelsen af indsatsområdet, hvori de internationale kompetencer består; i stedet er der fokus på elevernes motivation, og det drejer sig derfor om at gøre eleverne interesseret i "sprog, kultur og internationale muligheder" og stimulere deres "internationale udsyn og kompetencer". Denne motivation er nødvendig, for at eleverne på længere sigt kan bidrage til, at Danmark klarer sig godt i en globaliseret verden. Baggrunden for at motivation for sprogundervisning tages op, er formentlig også, at sprogfagene igennem en årrække har oplevet en faldende tilslutning, ikke alene i gymnasierne, men også på de videregående uddannelser. Dette fører så til en central målsætning for indsatsområdet, nemlig at "nytænke fremmedsprogsundervisningen", hvilket skal ske som led i udviklingen af "de gymnasiale uddannelsers internationale profiler."

Der lægges i beskrivelsen af indsatsområdet således først og fremmest op til en nytænkning af fremmedsprogspædagogikken med henblik på at gøre eleverne mere motiverede for at lære sprog og tilegne sig internationale kompetencer, hvilket kan styrkes ved, at "sprogfagene samarbejder med andre fag, således at der bliver lejlighed til at inddrage emner som politik, kultur, økonomi, demokratiudvikling osv." Spørgsmålet er, om nytænkningen også er begrundet i behovet for eventuelt kvalitativt nye internationale (sprog)kompetencer som resultat af globaliseringen.

Indholdet i de internationale kompetencer er som sagt ikke beskrevet, og formålet med sprogundervisningen beskrives ud fra et kommunikativt paradigme: "styrke elevernes kommunikative kompetencer og konkrete sprogfærdigheder", men samtidig nævnes det også, at der skal være fokus på udviklingen af "undervisningsforløb, hvor fagene samarbejder om globale problemstillinger" – formentlig en hentydning til tanken om epoketyperiske nøgleproblemer, sådan som de indgår i Wolfgang Klafkis (2010) teori om kategorial dannelse.

Man kan således se en række mere eller mindre implicite henvisninger til forskellige diskurser, der hver for sig indebærer forskellige pædagogiske formål med og tilgange til sprogundervisningen, og det har derfor været nødvendigt i projektet at udarbejde en model, der kunne gøre det muligt at fokusere på mål og midler. Her er elevernes internationale kompetencer sat i centrum, og eksterne internationale og det internt tværfaglige samarbejde udgør sammen med sprogundervisningen rammerne for udviklingen af kompetencerne – alt sammen inden for en overordnet ramme, der udgøres af skolens internationale profil. Denne model er yderligere uddybet i udviklingsmodellen.

Mange af de involverede skoler har ved projektets begyndelse allerede været fokuserede omkring denne målsætning og har i forskelligt omfang og på forskellige måder været i gang med denne udvikling, og ministeriets indsats om internationalisering og de medfølgende bevillinger til skolerne har udgjort en platform til en intensivering og fortsættelse af dette arbejde. De forskellige skoler, som har søgt om og fået bevillinger fra projektet, har hver især lagt deres fokus forskellige steder og har forskellige delmål i forhold til den overordnede ramme som ministeriet har udstukket. Fælles for dem alle har dog været et ønske om at gøre en forskel og igangsætte en forandringsproces som pegede i retning af øget internationalisering, sproglig og kulturel kompetence og globalt medborgerskab.

Projektet har helt overordnet været en succes i betragtning af, at det for alle skoler er lykkedes at udvikle nye initiativer, praksisser, samarbejder, og alle har opnået nye erkendelser i forhold til udfordringerne og gevinsterne ved et øget fokus på internationalisering. Samtidig har projektet medført og tydeliggjort en række spørgsmål om og udfordringer til de begreber og målsætninger, som er centrale i projektet - ikke mindst hvad angår implementeringen af de forskellige initiativer, som skolerne har igangsat. Her er følgeforskningen blevet set som en mulighed for at eksplicitere og beskrive de specifikke koncepter, skolerne har udviklet, og samtidig pege på potentialer der kunne være grundlag for videreudvikling, men også på problematikker i forforståelser og praksisser, som kunne være udgangspunkt for kvalitativt nye pædagogiske tilgange.

b. Følgeforskning

I ministeriets godkendelse af ansøgning om følgeforskning til netværksprojektet (14. juni 2013) bliver det beskrevet, hvad den endelige rapport minimum skal indeholde, herunder erfaringsopsamling fra skolebesøg og arbejdsseminarer, resultater af spørgeskemaundersøgelse,

konklusioner om elevernes faglige udbytte, engagement, selvstændighed, studiekompetence osv., om lærerrollen, om undervisningsmidler, skolernes samlede tilrettelæggelse.

Der lægges her op til evaluerende følgeforskning, og følgeforskningen har da også været gennemført med henblik på at vurdere resultaterne af udviklingsarbejdet i forhold til de parametre, der er opstillet i godkendelsespapirer. Der er dog først og fremmest valgt en tilgang til samarbejdet med skolerne, som man kunne kalde praksisforskning, og som har bestået i at indgå i et samarbejde med lærerne om at observere og reflektere over den pædagogiske praksis inden for projektets rammer. Dermed har forskerne på den ene side forsøgt at tage udgangspunkt i den forståelse af projektet og den pædagogiske praksis som skolerne og lærerne selv har haft, og derudfra i et dialogisk samarbejde bidrage til refleksion og videreudvikling. På den anden side har forskerne foretaget observationer og indsamling af data i form af lyd- og videooptagelser samt kvalitative individuelle interviews samt fokusgruppintervjuer med lærere og elever for at få materiale til en forskende tilgang, der kunne skabe ny perspektiverende viden om, hvad der skete i projekterne. Denne viden har så igen kunnet indgå i det dialogiske samarbejde med lærerne.

Evalueringen eller vurderingen af netværksprojekternes resultater er derfor ikke baseret på en opgørelse af kvantitative resultater af elevernes faglige udbytte, engagement, studiekompetencer, udviklingen af lærerrollen osv., hvilket også ville være vanskeligt med den relativt korte tid, det var muligt at følge projekterne på skolerne. I stedet er der med udgangspunkt i praksisforskningen foretaget kvalitative undersøgelser af projekternes karakter, den pædagogiske praksis, elevernes oplevelser samt en række tværgående tematikker. Hvordan dette samarbejde har fungeret i praksis, er beskrevet i det følgende afsnit.

2. Arbejdsprocessen

a. Samarbejde i projektet.

Forskningsfølgegruppen har med udgangspunkt i ovenstående forholdt sig til projektets overordnede målsætninger og ramme arbejdet for at bidrage til projektets fremdrift på forskellig vis. Vi har konceptualiseret projektet som et drivhus, hvor skolerne har plantet forskellige idéer og initiativer, som vi har haft til opgave at hjælpe med at passe og give de bedste vækstbetingelser. En central del af denne opgave har været at hjælpe skolerne med at identificere de stærkeste og mest levedygtige 'planter', og at hjælpe dem med at identificere og fjerne det 'ukrudt', som udgjorde en trussel for de ideer og initiativer, som virkelig var frugtbare og lovende. Kernen i vores samarbejde har, udover en række skolebesøg med observation af undervisning og samtaler med lærere og elever, været nogle arbejdsseminarer med alle skolerne, hvor vi fik mulighed for at

komme med input til skolernes arbejde, og hvor skolerne havde mulighed for at vidensdele og give sparring til hinanden for at få målrettet og videreudviklet deres projekter.

I den indledende fase af projektet udarbejdede vi i forskningsfølgegruppen en udviklingsmodel, som kunne rumme og skabe overblik over de mange forskellige typer projekter på skolerne, og som kunne fungere som et redskab for skolerne til at videreudvikle og præcisere deres projekter. Denne udviklingsmodel, som vil blive beskrevet nedenfor, blev præsenteret og diskuteret på opstartskonferencen og fungerede som redskab i vores videre samarbejde og samtaler med skolerne. Samlet set har samarbejdet mellem skolerne og forskningsfølgegruppen haft følgende elementer:

- I projektets startfase blev der afholdt en *opstartskonference* på Gefion Gymnasium for involverede parter i projektet, hvor Ministeriet, Skolenetværket repræsenteret ved Susanne Thomsen Jensen og Susanne Høegh, og forskningsfølgegruppen ved forskningsleder Louise Tranekjær præsenterede deres forskellige roller i og forventninger til projektet, og hvor enkelte skoler præsenterede deres projekter. Anden del af denne konference bestod i et arbejdsseminar, hvor skolerne i tværgående grupper skulle diskutere, kvalificere og målrette deres projekter i samarbejde med forskningsgruppen. På denne konference fremlagde forskningsgruppen en udviklingsmodel, som skolerne kunne bruge til at uddybe og præcisere deres projekter, og som ville gøre det nemmere for forskningsgruppen at relatere de meget forskellige projekter til hinanden. Konferencen var en stor succes og igangsatte en givtig dialog og spejling mellem skolerne, ligesom den igangsatte den sparring og udviklingsproces, som forskergruppen og skolerne fortsatte i løbet af projektet.
- Udarbejdelse af *udviklingsmodel* som grundlag for kvalificering af projekter. Udviklingsmodellen har været genstand for vores arbejde i forskningsgruppen internt såvel som eksternt i samarbejdet med skolerne. Vi har oplevet, at hvor det har været forholdsvist ligetil for skolerne at beskrive de organisatoriske og mere overordnede rammer og initiativer i projekterne, så har det været anderledes udfordrende for skolerne at beskrive de mere specifikke aktiviteter, som projekterne har indeholdt og ikke mindst de didaktiske og sproglæringsmæssige dimensioner af disse. Dette har vi samarbejdet med skolerne om at få præciseret, og dette arbejde har skolerne generelt været glade for og inspirerede af. Forandringen, som projektet har afstedkommet, har således i særdeleshed knyttet sig til dette niveau og har handlet om en øget bevidsthed og systematik i arbejdet med præcise læringsaktiviteter og refleksioner over, hvorledes disse bidrager til internationalisering. Modellen bliver præsenteret nedenfor.
- Samarbejde med *skolenetværket*. Vi har løbende kommunikeret og samarbejdet med Odder Gymnasium, som er ledere af skolenetværket, og det har fungeret virkelig godt. Vi har kunnet supplere hinanden, og Odder har effektivt og kyndigt styret og organiseret processen, hvilket har gjort vores mere indholdsorienterede arbejde utrolig meget

nemmere. Vi har blandt andet samarbejdet meget om indholdet og formen af midtvejsrapporten, startkonferencen, arbejdsseminaret og senest om afrapportering og slutkonference. Dog har vi erfaret, at der med fordel kunne have været endnu større grad af dialog mellem forskningsfølgegruppen, skolenetværket og de individuelle skoler, da det har været i forbindelse med de forskellige arbejdsseminarer og besøgene på skolerne, at projektet virkelig har rykket. De midler, som har været stillet til rådighed til denne dialog og kontakt har været for begrænsede, når man tager projektets omfang og kompleksitet i betragtning, ligesom der fra ministeriets side har været et ønske om bredde i analytisk perspektiv snarere end dybde. Det komparative element har således udfordret et forskningsmæssigt dybdegående indblik i den forandringsproces, som har fundet sted på hver enkelt skole og i hver enkelt læringsituation. Dette har vi i forskergruppen forsøgt at kompensere for ved at prioritere analyser af læringsituationer og praksisser i stedet for at lave spørgeskemaundersøgelser, som ikke giver et tilstrækkeligt indblik i, hvad der rent faktisk fandt sted på skolerne, og hvilke læringsprocesser projektet igangsatte blandt elever og lærere.

- *Skolebesøg.* Alle skoler har fået 2 eller flere skolebesøg, som har bestået af observation af undervisning, interview med lærere og elever, refleksion over undervisning og projekterne. Vi har i forskergruppen oplevet et stort udbytte af disse besøg, selvom tiden ofte har været knap, og 2 besøg har været i underkanten i forhold til at skabe et ordentligt indblik i praksis på skolerne. Besøgene har genereret en masse data, som er blevet transskriberet, og som er indgået i vores arbejde med skolerne undervejs og ikke mindst i vores analyse af skolernes arbejde hver især og projektet som helhed.
- *Skolernes dataindsamling.* Det har fra begyndelse af været en intention fra forskergruppens side at inddrage skolerne selv i indsamlingen af data. Dels for at få så mange data f.eks. fra undervisningen som muligt; dels for at skolernes undervisere kunne få erfaringer med at være 'forskere i egen praksis'. Der er meget stor forskel på, i hvilken grad skolerne har lavet de løbende optagelser af undervisningsrelaterede aktiviteter i projektperioden, som vi i udgangspunktet bad dem om at foretage. Der er naturligvis en række grunde til dette, den meste væsentlige er nok en tidsmæssig udfordring blandt lærerne, som gør enhver indgriben og ændring af den vante praksis problematisk og besværlig. Derudover har det vist sig at være en udfordring for lærerne at se og positionere sig selv som forskere i deres egen praksis. Når man står som praktiker, er det således svært - hvis ikke umuligt - at se den igangværende læringspraksis udefra og få øje på, hvor og hvornår de interessante læringsituationer opstår. Når man underviser, er man nødvendigvis i *den* rolle og ikke i den *beskuer*rolle, som kræves for at vurdere, hvornår bånd- eller videooptageren skal medbringes og tændes. Dertil kommer, at det har vist sig at være en udfordring for lærerne at få øje på, hvad de centrale læringsituationer er, da disse til tider er nogle andre eller flere end dem, som forventes. Dette er naturligvis en af de centrale årsager til vigtigheden af egenoptagelserne. En løsning for nogle skoler på

udfordringen med at huske at optage og identificere hvad der er relevant at optage, har været at optage rigtig mange og lange sekvenser. Dette har resulteret i meget store mængder egenoptagelser fra nogle skoler og meget små eller ingen fra andre. Samlet set har projektet genereret flere lyd- og videodata end beregnet, og budgetrammen til transskription af disse var ikke tilstrækkelig til at dække en sådan mængde. Derfor har vi i forskergruppen måttet lave en prioriteret udvælgelse af de data, som blev transskriberet, hvor interviews med lærere og elever fik første prioritet, suppleret af særligt centrale og interessante optagelser lavet af skolerne selv. Optagelser og noter fra undervisningen har dog spillet en væsentlig rolle i udarbejdelsen af perspektiveringerne af de enkelte skolars projekter.

- *Arbejdsseminar 2.* I marts blev der afholdt et arbejdsseminar på RUC, hvor skolerne, skolenetværket og ministeriet deltog, og hvor formålet var at arbejde videre med projekterne i lyset af de umiddelbare refleksioner og indsigter, forskergruppen kunne byde ind med på baggrund af det første skolebesøg på skolerne. Dette seminar var meget udbytterigt med gode diskussioner og en rigtig god energi blandt deltagerne, som meldte meget positivt tilbage. Vi har oplevet på det 2. skolebesøg, at dette seminar satte en masse i gang på skolerne og fik givet mange af projekterne mere fokus og dybde. Alle skoler udformede som opfølgning til arbejdsseminaret en midtvejsrapport, som blev lagt på vores fælles portal, og som også har været brugbar til denne afsluttende afrapportering.

b. Udviklingsmodellen

Som tidligere beskrevet blev der tidligt i arbejdsprocessen udarbejdet en udviklingsmodel blandt medlemmerne af forskningsfølgegruppen, som havde et dobbelt formål: Dels skulle den overordnet set bidrage til at skabe sammenhæng og sammenlignelighed mellem de forskellige projekter, og dels skulle den kunne fungere som et analytisk redskab for forskningsfølgegruppen og et udviklingsværktøj for skolerne, der kunne hjælpe dem til at præcisere og få overblik over de individuelle projekter.

Her er en revideret udgave af den pixi-udgave af modellen, som er blevet anvendt i samarbejdet med skolerne:

Denne udviklingsmodel er tænkt som en slags "manual" som man kan bruge i forbindelse med den praktiske udvikling og gennemførelse af projektet. Man kan "tjekke" sit projekt i relation til de enkelte punkter, men man kan med fordel også bruge den på den måde at man starter med punkt 1 og bevæger sig frem fra punkt til punkt.

1. Mål: Udvikling af elevernes internationale kompetencer

I denne udviklingsmodel tages der udgangspunkt i at målet med projektet er *udvikling af*

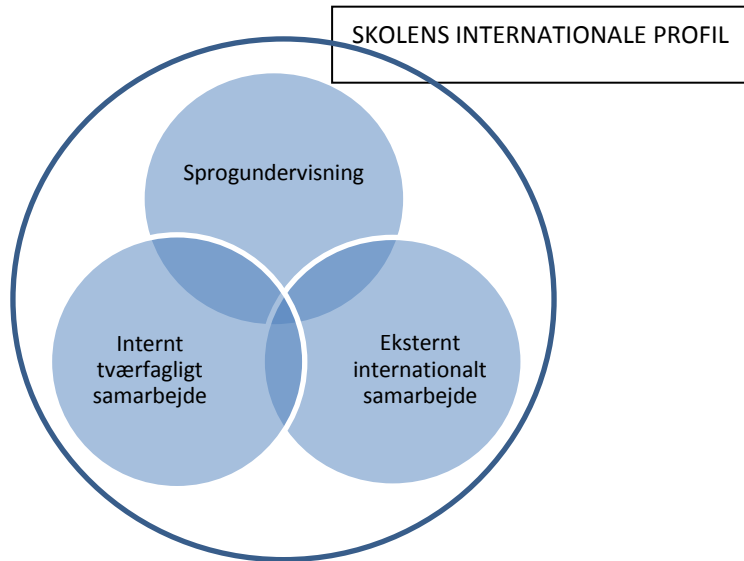
elevernes internationale kompetencer. Der er i papirerne fra ministeriet beskrevet mange forskellige mål, men udvikling af elevernes internationale kompetencer må siges at være det overordnede mål, som de andre mål må relatere sig til. Ud fra dette mål får sprogundervisningen selvfølgelig en central rolle. Undervejs i udviklingen af projekterne kan man forsøge at lave en systematisk opsamling af og oversigt over hvori de internationale kompetencer består – og de kan sagtens være forskellige fra skoleform til skoleform og fra skole til skole.

- *Hvilke internationale kompetencer skal eleverne have, og hvordan indgår de i projektet?*
- *Hvilke sproglige og interkulturelle kompetencer skal eleverne have?*

2. Organisatoriske rammer: Eksternt internationalt samarbejde og internt tværfagligt samarbejde

I skoleprojekterne er der udarbejdet nogle organisatoriske rammer som f.eks. samarbejde med udenlandske skoler eller med en privat virksomhed. Men der er også organiseret et samarbejde med andre fag på skolen. Der er altså et *eksternt internationalt samarbejde* og et *internt tværfagligt samarbejde*. Til sammen udgør dette *skolens internationale profil*. I udviklingsarbejdet kan vi derfor snakke om hvordan skolens internationale profil helt konkret ser ud, hvilke rolle sprogundervisningen spiller, og hvilket internt og eksternt samarbejde der er tale om.

- *Hvilke eksterne samarbejdsrelationer indgår i projektet?*
- *Hvilke interne samarbejdsrelationer indgår i projektet?*
- *Hvad er overordnet set skolens internationale profil?*



3. Projekter og delprojekter

Inden for denne organisatoriske ramme er der i de enkelte skoleprojekter én eller flere delprojekter med en række forskellige aktiviteter. Det kan f.eks. være studietur, samarbejde med en virksomhed, etnografisk tilgang.

- *Hvad er delprojekterne i jeres projekt?*
- *Er delprojektet klart afgrænset?*
- *Er der eventuelt flere delprojekter der skal afgrænses fra hinanden?*

4. Projekt opgaver

Inden for hver case er der så forskellige projektopgaver, f.eks. undersøgelse af et lokalområde, markedsundersøgelse, udarbejdelse af en præsentationsfilm til elever på en udenlandsk samarbejdsskole. I udviklingsarbejdet kan vi her prøve at identificere og beskrive de enkelte projektopgaver, og hvad det er for en sprog- og kultursyn projektopgaverne hviler på.

- *Hvilke projektopgaver indgår i casen?*
- *Er projektopgaverne klart afgrænset i forhold til hinanden?*
- *Hvordan er projektopgaverne pædagogisk tilrettelagt?*
- *Hvilket syn på sprog og kultur hviler projektopgaverne på?*

5. Pædagogisk organiserede læringsaktiviteter

De enkelte projekter består af en række *aktiviteter*. Når nogle elever f.eks. skal interviewe folk på gaden for at lave en analyse af lokalforhold, skal der udarbejdes et spørgeskema, udfyldes spørgeskemaer ud fra interviews med kunder, laves en analyse af resultaterne fra

spørgeskemaerne. Spørgsmålet er her hvordan disse aktiviteter helt konkret er tilrettelagt, således at de kan bidrage til elevernes læreproces. Det drejer sig altså om at gøre aktiviteterne til *læringsaktiviteter*. At udarbejde et spørgeskema på et fremmedsprog er en god aktivitet, men hvordan skal den organiseres, så den bliver en læringsaktivitet – og hvad er det elevernes skal lære? Det er i høj grad her netværksprojektets mål om at udvikle en ny sprogpædagogik bliver relevant: Hvordan ser en ny sprogpædagogik ud? Og hvordan så den gamle i øvrigt ud?

- *Er det helt klart hvad aktiviteten går ud på, og hvad målet og formålet er med den?*
- *Hvilke kompetencer (faglige, sproglige, kulturelle) skal aktiviteten give eleverne?*
- *Hvordan bidrager den pædagogiske tilrettelæggelse af aktiviteten til elevernes læring?*
- *Hvilket syn på sprog- og kulturlæring hviler aktiviteten på?*

Denne udviklingsmodel blev i forskellig udstrækning brugt som udgangspunkt for skolernes præcisering og implementering af deres projekter og var ikke mindst et værktøj for forskergruppens interviews og samarbejde med lærerne hele veje igennem procesen. I det følgende kapitel, hvor skolerne med egne ord præsenterer deres projekters indhold, udfordringer og resultater vil udviklingsmodellen således fremgå som en måde at konceptualisere sammenhængen i hvert enkelt projekt såvel som projektet som helhed.

II. Skoleprojekterne

1. Odder Gymnasium

a. Formidlingsrapport

Globalisering, sprog og humanistisk dannelse i det almene gymnasium

Af Birthe Lund, Anne Vase, Susanne Høeg, Lars Eskesen, Lærke Ryge, Camilla Jürgensen, Helle Daustrand, Lone Just Schütt, og Mette Dalsgaard

Odder Gymnasiums skoleprojekt består af fire delprojekter inden for fagene: tysk, fransk, spansk og græsk/latin/engelsk. De fire delprojekter tager trods deres forskellighed alle udgangspunkt i mødet mellem kulturer ud fra den overbevisning, at det netop er i mødet med en anden kultur, at man lærer både sin egen kultur og sig selv at kende. Mødet med det fremmede sker, som det vil fremgå nedenfor, på forskellig vis og på både konkret og overført plan i de fire delprojekter:

Gennem fransk- og spanskprojekternes etablering af det helt konkrete møde med en anden kultur enten face to face eller virtuelt. Tyskprojektets fokus på mødet med andre normer og værdier, som de bl.a. formuleres i stor litteratur samt også her det konkrete møde med tyske unge i Dresden. Eller græsk/latin/engelsk-projektets udgangspunkt i hvordan bevidstheden om perspektiv og lange linjer i tænkning og litteratur gør os klogere på dem, vi er i dag. Det har i hele projektfasen været væsentligt for de deltagende lærere, at dyrkelsen af denne mangfoldighed i projekterne skulle være ét af formålene med det samlede projekt - netop forskelligheden er det, der samler os som de forskellige sprog, vi er.

Således afspejler delprojekternes indhold, at vi på Odder Gymnasium ser sprogfagene og deres mangfoldighed som fuldstændigt grundlæggende for moderne dannelse. Skal kommende generationer være i stand til at navigere både lokalt og globalt i en stadig mere kompleks verden, skal vi uddanne dem til at være både borgere og verdensborgere - til at kende både sig selv og verden - og nedenfor ses fire delprojekters bud på, hvordan forskellige sprog kan bidrage til dette dannelsesprojekt.

Græsk, latin og engelsk: Sprog og kultur som en stx-vej til verdensborgerskab

Græsk A, Latin A og Engelsk B har på den klassisksproglige studieretning samarbejdet om flere dele af udviklingsprogrammets indsatsområder: nytænkning af fremmedsprogsundervisningen, stimulering af elevernes interesse for sprog, kultur og internationale muligheder inden for og i samarbejde med andre fag, styrkelse af den internationale profil bl.a. i samarbejde med udenlandske institutioner og skoler og styrkelse af elevernes sproglige kompetencer og konkrete sproglige færdigheder. Det har været et overordnet formål med delprojektet, at eleverne dannes og uddannes til som moderne verdensborgere kvalificeret at forholde sig til og diskutere nogle af de mest påtrængende spørgsmål i den moderne verden. Centralt i samarbejdet har derfor stået en eksplicitering af sammenhængen mellem antikke og moderne problemstillinger for at give eleverne en forståelse af, at der i koblingen mellem den vestlige kulturs rødder i antikken og deres egen nutid ses en 2500-årig bestræbelse på at skabe det gode liv, og at mange af de problemstillinger, vi i dag betragter som globale, også var aktuelle og blev diskuteret i antikken.

Samarbejdet mellem græsk, latin og engelsk blev påbegyndt i foråret 2014, da eleverne startede på studieretningsforløbet på den klassisksproglige studieretning i 1g, og det er planlagt til at skulle fortsætte, til eleverne er færdige med 2g. Erfaringerne fra projektet er derfor foreløbige og bygger på en blanding af afviklede og planlagte forløb. Fagene har samarbejdet og samarbejder på tre niveauer: Om etablering af et samarbejde med en klassikerskole i Oxford, om længerevarende tværfaglige forløb med problemstillinger og emner, der er centrale for alle tre fag, og endelig om gennem fokuseret og systematisk læringsstrategisk samarbejde på daglig basis at øge elevernes gloseforråd til gavn for både læsehastighed og mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed. Målet med det daglige samarbejde er at styrke elevernes sproglige nuancering og kreativitet både kommunikativt og erkendelsesmæssigt, og dermed understøtter det daglige sproglige arbejde det overordnede projekt om at ekspliciterer sammenhængen mellem antikken og det moderne og mellem sprog og kultur. Latin og engelsk har som en del af dette konkrete, daglige samarbejde udnyttet det tætte slægtsskab mellem de to sprog til at arbejde målrettet med gloseforråd og ordgenkendelse, således at eleverne kan genkende latinske gløser ud fra viden om engelsk og omvendt.

Den klassisksproglige studieretning er den mest humanistisk tonede studieretning på gymnasiet, og det har været målet for de tværfaglige forløb i projektet at nå helt ind til kernen af humanistisk dannelse. Dette afspejler sig i emnevalg og progression i de enkelte forløb og i det samlede samarbejde, men samtidig har det været et klart kriterium for emnevalget, at alle tre fag skal have mest muligt ud af samarbejdet. Særligt for engelsk har det været væsentligt, at forløbene også kan dække kernefagligt stof i læreplanen for B-niveau, da der på engelskholdet er elever fra både den klassisksproglige studieretning og fra en musik-studieretning, og det er derfor væsentligt ikke blot at tilgodese de klassisksproglige elever, men også at tone engelskundervisningen, så der i en vis udstrækning kan inddrages musik. Derfor er der i det tværfaglige samarbejde blevet planlagt følgende forløb:

Foråret 1g: Lyrik: Formålet med forløbet var samarbejde om lyrik og særligt kærlighedslyrik med fokus på genre- og metodearbejde og anvendelse af fælles analytisk terminologi i tre fag. I græsk var fokus på græsk lyrik, særligt græsk centrallyrik, som udgangspunkt for senere europæisk lyrik med udgangspunkt i Sapphos digte fra o. 600 f. Kr. Eleverne var lige begyndt på græskundervisningen, og de græske digte blev anvendt som træning i oplæsning af græsk tekst. Selve analyse- og fortolkningsarbejdet tog udgangspunkt i danske oversættelser af Sapphos digte, men digtenes lyde og klange på græsk blev inddraget i fortolkningen. Latinundervisningen har bygget bro mellem det græske og det efterantikke gennem læsning af Catulls digte, der er inspireret af Sapphos digte og samtidig har påvirket eftertidens digtning ganske betragteligt. I engelskundervisningen er der blevet arbejdet med både ældre lyrik (Shakespeare og Marlowe) og nyere lyrik (Auden og Duffy), og fokus har været på såvel form som indhold.

Efteråret 2014: Det mytologiske univers: Forløbet belyser udviklingen fra de græske myter til moderne fantasy og pege frem mod SRO i græsk og latin. I græsk læser eleverne Anakreon og Lukian, i latin læser de Ovids Metamorfoser. I engelsk vil der blive arbejdet med traditionelle eventyr, moderne kunsteventyr og sidst men ikke mindst fantasy.

Foråret 2015: Fra den græske polis til det engelske imperium: Græskundervisningen fokuserer på mennesket som polisborger gennem arbejdet med den græske polis i det 5. århundredes Athen. Eleverne læser bl.a. Herodots forfatningsdebat og Thukydids fremstilling af Perikles' gravtale. Latinundervisningen fokuserer på mennesket som verdensborger gennem bl.a. læsning af Senecas breve. I engelskundervisningen ligger vægten på moderne globalisering og verdensborgerskab og på både britisk og amerikansk imperiedannelse.

Da projektet først afsluttes endeligt med udgangen af indeværende skoleår, er det kun lyrikforløbet, der på nuværende tidspunkt er gennemført, men det står allerede nu klart, at det målrettede arbejde med ordgenkendelse og koblingen mellem latin og engelsk er blevet automatiseret for eleverne. Dette har bl.a. betydet, at brugen af engelske hjemmesider og centrale, engelsksprogede databaser i de klassiske sprog har kunnet anvendes meget tidligt i forløbet. I forhold til lyrikforløbet har erfaringen været, at det har været udbytterigt at samarbejde om en genre i stedet for om et konkret tema, da det har givet mulighed for toning i forhold til de enkelte fags læreplaner samtidig med, at sammenhængen mellem det græske, det latinske og det senere europæiske har fremstået tydelig for eleverne. I græsk har det været inspirerende at kunne inddrage originalsproget litteratur meget tidligt i begynderfasen. I engelsk har det været tydeligt, at eleverne i de klassiske fag har fået nogle grundlæggende redskaber, som de helt af sig selv har bragt i anvendelse i engelsktimerne, men samtidig har der i forhold til det blandede engelskhold med både klassiker- og musikelever været nogle praktiske udfordringer at tage hensyn til. Projektet har dog helt overordnet medført, at der i engelskundervisningen i 1g med held og godt udbytte er blevet læst tekster, man normalt ikke ville turde binde an med så tidligt – f.eks. Shakespeare og Marlowe.

I forhold til projektets mål om etablering af samarbejde med en klassikerskole i Oxford er status, at Odder Gymnasium er i gang med at udvikle et større samarbejde med Magdalen College School i Oxford. Her har erfaringerne været, at det grundlæggende er vanskeligt at etablere en varig kontakt til en skole i England, med mindre den engelske skole også kan få udbytte af samarbejdet, og at dette kræver kontakt på ledelsesniveau samt kreativ tænkning – f.eks. kunne et muligt alternativ til den traditionelle udveksling fra skole til skole være, at eleverne mødes på fremmed

grund så som Rom eller Athen. Som udløber af kontakten mellem Odder Gymnasium og Magdalen College Scholl er der planlagt en studietur til Oxford med engelsk, latin og oldtidskundskab til foråret 2014.

Spansk: En stx –vej til autenticitet i undervisningen

Spanskfagets deltagelse i sprogprojektet 2013-2014 har primært været styret af ønsket om autenticitet i den daglige undervisning. Vores elever møder ikke ofte spansk sprog eller kultur uden for klasseværelset, og vi ønsker derfor at bringe den spansksprogede verden ind i klassen!

Vi tog afsæt i en formodning om, at når der er en autentisk modtager, vil eleverne være mere motiverede til at tale spansk og gøre sig mere umage med at forstå og blive forstået, herunder anvende de kommunikative strategier i praksis, og det vil således styrke elevernes konkrete sprogfærdigheder såvel som deres sproglige kompetencer.

Desuden ønskede vi at stimulere elevernes interesse og nysgerrighed overfor sprog og kultur ved at udsætte dem for en portion virkelighed og derved kvalificere deres internationale kompetencer i forhold til at kunne interagere med unge med andre værdier og normer fra andre kulturer.

Vi har arbejdet med to projekter: inddragelse af spansk sprogassistent i ulønnet praktikophold samt samarbejde med et gymnasium i Málaga. Begge projekter har været i gang i skoleåret 2013-14 og er planlagt til at fortsætte.

Spansk sprogassistent:

Sprogassistenten har deltaget i undervisningen 1 – 2 dage om ugen på forskellige hold på alle tre niveauer (1g, 2g og 3g) . Vi har haft to sprogassistenter, der begge har været universitetsstuderende – den ene inden for naturvidenskab og den anden indenfor sprog.

Typisk har sprogassistenten øvet samtale med en lille gruppe elever af gangen om dagligdagsemner med fokus på unge (hvad kan du lide, hvad laver du i fritiden etc.) . Generelt har ordningen fungeret rigtigt godt. Nogle elever har været meget udfordret i forhold til at skulle *smalltalke* på spansk. Af den efterfølgende evaluering fremgår det bl.a., at det er ligegyldigt, om modtageren er spansk eller dansk, når man har svært ved at sige noget på spansk, og at det blot gør det vanskeligere, når man ikke har mulighed for at få hjælp til gloser. Andre elever giver udtryk for, at det er sjovt og spændende at blive tvunget ud i at forklare sig på spansk samt, at det er en fordel, at man kan tale frit uden følelsen af at blive bedømt i forhold til standpunktskarakteren.

Som lærere er det vores vurdering, at sprogassistent-ordningen har fungeret godt. Det giver eleverne mulighed for at interagere med en ægte modtager, hvor de brug for alle deres kommunikative strategier samtidig med at de kan indhente aktuel viden om spansk kultur og samfundsforhold. En slags simulation af den virkelige verden i trygge omgivelser! Vi vil gerne fortsætte ordningen og er blevet meget klogere på, hvordan vi optimerer den. Det er klart en fordel, at sprogassistenten har kendskab til sproglæring, og det er afgørende nødvendigt med coaching både inden og under praktikopholdet. Det er meget tidskrævende at have en sprogassistent tilknyttet undervisningen, da man ofte er nødsaget til at dobbelt forberede. Vi planlægger derfor at lave en materialebank samt en introduktion til rollen som sprogassistent, så vi kan klæde vores praktikanter bedst muligt på.

Samarbejde med *Instituto Huelin* i Málaga.

I de sidste seks år har vores 3g studieretningshold været på en uges sprogskoleophold i Málaga. Det har været en stor succes, men vi ønskede at få endnu mere ud af elevernes ophold i Málaga. Vi har derfor etableret kontakt til et gymnasium i byen med henblik på både traditionel og virtuel udveksling. Sidstnævnte har vist sig at være en udfordring, da Huelin ikke har tradition for at inddrage IT i undervisningen, og fordi de spanske elever primært bruger Twitter, mens vores elever er på Facebook. Vi mangler således at etablere en digital platform til den virtuelle udveksling som f.eks. kunne være brug af Skype, fælles (tværfaglige) forløb via Today's Meet/google docs, brug af vodcasts m.m.

Indtil videre er det blevet til et møde mellem spanske og danske elever i marts og oktober 2014 . Eleverne har bl.a. interviewet hinanden på hhv. spansk og engelsk, og der er blevet etableret uformelle kontakter på de sociale medier, som vi håber vil udfolde sig uden for klasseværelset.

Det er af afgørende betydning for samarbejdets succes, at begge parter kan profitere fra kontakten, og derfor vil engelskfaget og dermed klassens engelsklærer komme til at spille en afgørende rolle. Vi håber på, at andre fag også har lyst til at deltage aktivt i udvekslingen – både i den virtuelle og ved et evt. genbesøg. Her er vi lidt udfordret, idet studieretningsholdet ofte er en del af en blandet klasse. Det er vores erfaring, at det er en tidskrævende proces at oprette og vedligeholde en udvekslingskontakt, og det er derfor af afgørende betydning, at skolens ledelse bakker op og deltager aktivt i projektet. Vi håber på sigt, at kontakten med det spanske gymnasium kan udvides til lærer- og ledelsesniveau.

Tysk: en stx-vej til forståelse af sig selv som menneske, som borger og verdensborger

Det overordnede formål med sprogprojektet i tysk har været at styrke dannelsesdimensionen i faget med den hensigt "at binde fortid, nutid og fremtid sammen".

For at kunne agere som menneske i en kompleks verden må man lære sig selv at kende som menneske og forstå sig selv i en vertikal sammenhæng, der trækker tråde både bagud og fremad. Sproget er naturligvis redskabet til at åbne døren til denne verden.

Sprog, kultur og dannelse hænger sammen, hvorfor vi har forsøgt at skabe sammenhæng mellem disse tre begreber.

Konkret har vi udarbejdet nogle forløb til 1g og 2g klasserne, hvor vi har inddraget de store tyske tænkere og digtere som formidlere af et internationalt udsyn.

3g tysk- eleverne deltager i et litteraturprojekt med en klasse fra vores partnerskole i Dresden og inddrager og anvender dermed deres opnåede kompetencer i et internationalt perspektiv

I 1g, hvor første emne hedder "Mensch sein", er der vha. kortere tekster af Franz Hohler samt folkeeventyr sat fokus på overgangsfasen fra barn til voksen samt det unge menneskes identitetsdannelse. Som perspektiv på temaet inddrages via kortere digte og småtekster de store tyske digtere Heines og Goethes tanker. Formålet er, at eleverne opnår både erkendelse af sig selv som individer og som ansvarlige for egen dannelsesproces, men også på sigt som deltagere i et forpligtende fællesskab, dvs. fra borger til verdensborger.

Andet emne i 1g hedder "Macht". Her ligger vægten på at lære at gennemskue forskellige magtstrukturer – mellem individ og samfund og også mellem kønnene – samt at indse nødvendigheden af via uddannelse at blive aktiv deltager i et moderne, komplekst samfund. Tekster- igen bl.a af Franz Hohler, men også f.eks. B. Brechts digt "Fragen eines lesenden Arbeiters" læses.

Kortere tekster af de store tyske tænkere Kant og Nietzsche inddrages – delvist i oversættelse - for at tydeliggøre, hvordan man kan modarbejde den undertrykkende udgave af magtanvendelse, herunder ses på begrebet "Der gute Wille" og dets afgørende betydning for at forstå sig selv som et moralsk handlende væsen. Desuden er Kants tanker om oplysning også et kernepunkt.

Evaluerings:

Inddragelsen af de perspektiverende tekster i 1g viste sig at vække stor interesse, hvilket betød, at barrieren i forhold til at bruge sproget i høj grad blev formindsket, da indholdet overskyggede angsten for at udtale sig på fremmedsproget. Desuden resulterede emnevalg samt perspektiverende tekster i, at også drengegruppen i langt højere grad deltog aktivt.

De klassiske tænkeres tanker kan tydeligvist føje nye dimensioner til tekstmaterialet og elevernes eget syn på verden.

I 2g arbejder klasserne videre med samme emner til uddybelse af problemstillingerne fra 1g.

”Magt”-temaet fra 1g fortsættes med fokus på ”Das 3. Reich”, hvor det totalitære samfund (=en global problemstilling) samt vigtigheden af civil courage (Die Geschwister Scholl) tematiseres.

Tekstuddrag af Heinrich Mann, Klemperer, Heine og Büchner inddrages som eksempler på vigtigheden af forståelsen af demokratiet og elevernes eget medansvar i denne sammenhæng.

I 2g sættes desuden fokus på tværfagligt samarbejde, anvendelsesorienteret undervisning og internationalisering.

Konkret blev i samarbejde med samfundsfag en global problemstilling som ”Soziale Unterschiede” i det moderne tyske samfund tematiseret. Eleverne anvendte sproget gennem gadeinterviews i forskellige bydele i Tyskland og opnåede indsigt i sociale uligheder i landet.

Her inddrog vi perspektiverende tekster fra de store tyske digtere og tænkere: F.eks. Büchner, Brecht og Karl Marx, som alle giver eksempler på social undertrykkelse.

Evaluering:

Vi mener at kunne konkludere, at inddragelse af selv vanskelige tyske tekster ikke - med lidt hjælp - i 1g og 2g opleves som en barriere af eleverne, men tværtimod skærper deres interesse for sproget og kulturen. De vil gerne udfordres! Desuden opnår de et kendskab til de store tyske tænkere og disses udsyn til verden som en vigtig bestanddel af en dannelsesproces. Og generelt vil de være blevet udstyret med en række kompetencer til mødet med en verden, der konstant er i forandring, idet de har fået historisk indsigt og et fundament at agere ud fra.

I 3g er målet, at eleverne i mødet med en tysk klasse i det litteraturprojekt, som i årevis har fundet sted med vores partnerskole i Dresden, vil have udviklet deres dannelsesmæssige og internationale kompetencer i endnu højere grad end tidligere, og at skolens internationale profil samlet set dermed vil være skærpet.

Nogle lærere vil nok indvende, at vores dannelsesprojekt er for ambitiøst og ikke matcher den elevtype, vi står over for i dag.

Men de unge vil gerne udfordres og ikke kun beskæftige sig med generationsproblemer, sport eller andre kendte emner. De bliver meget lydhøre, når de med vores hjælp får indblik i tanker, de ikke umiddelbart selv ville opsøge. Og er der noget, de tyske digtere og tænkere kan, er det at tænke store tanker, der både binder fortid og nutid sammen og peger ud i fremtiden.

Som Goethe udtrykker det: "Litteraturen skal se hele verden som sit element og forholde sig til de store opgaver i en fælles verden".

Fransk: En stx- vej til eleven som aktør i en global verden

Et 3-strengt mål i to projekter

Målene med franskprojektet var flerstrengt, nemlig et læringsstrategisk aspekt med at udvikle en forståelse for nødvendigheden af at beherske et fremmedsprog og at udvikle sine sproglige kompetencer gennem anvendelse af egnede læringsstrategier. At udvikle en forståelse af at sprogtilenelse og kulturforståelse går hånd i hånd i en kulturelt mangfoldig og foranderlig verden og at større indsigt i egen kultur fremmer et større udsyn.

Desuden et tværfagligt aspekt med blik for merværdien i at eleverne oplever transfer mellem fagene.

Og sidst, men ikke mindst et handlingsorienteret aspekt, hvor målet er at stimulere elevernes selvstændighed og ansvarsbevidsthed gennem vedvarende arbejde med a) at skærpe fornemmelsen for, hvor egne interesseområder kan bringes i spil i det franskfaglige arbejde, b) at opbygge og formidle viden, sproglig såvel som indholdsmæssig, c) at kommunikere med fransktalende og selv være opsøgende.

Med til handlekompetence hører det at kunne stille spørgsmål til noget, at definere retning, at bringe sig selv i spil i det fremadskridende arbejde med sprog- og videnstilegnelse. Dvs. en refleksion over, hvilken indsigt har vi fået? Hvor kan vi bruge vores nye indsigt? Og hvad gør vi helt konkret?

Projekt 1:

Udveksling med et fransk gymnasium i Amiens, Nordfrankrig – den europæiske dimension

Udveksling mellem et dansk 1.g fortsætterfranskhold og en fransk 2.g europaklasse. 1 uges besøg i Odder i marts 1.g, med genbesøg i Amiens i september 2g. Begge dele med privat indkvartering.

Under besøget i Danmark i 1g er engelsk det fælles arbejdssprog. En 1g-stamklasse inddrages, og der samarbejdes med samfundsfag, engelsk, matematik, musik og dansk om fagrelevante emner, f.eks. Danmark før velfærdsstaten (besøg i Den gamle by i Århus), den danske velfærdsmodel, matematiske modeller til sammenligning af velfærd i Danmark og Frankrig, H.C. Andersen og skolekultur. Formidling og anvendelse af IT er i fokus for de danske elevers vedkommende. De danske elever demonstrerer, hvordan iPad og computer indgår som naturlige arbejdsredskaber i undervisningen.

I det franskfaglige arbejde er det fransk som videns- og kulturfag, der er løftestang for kontakten til de andre fag. Der tages udgangspunkt i de øvrige fags pensum for 1g, så disse fag oplever udvekslingen som relevant.

I fransk forberedes kontakten med franske tekster/film, der vedrører kulturel forudforståelse og kulturel selvforståelse. Eleverne indsamler materiale bl.a. ved at udarbejde interviews til de franske elever. Der arbejdes med familien som tema og elevernes egen verden inddrages i videst muligt omfang.

Under genbesøget i Frankrig i september samme år er arbejdssproget igen engelsk.

Indholdsmæssigt er der fokus på emner, der er defineret af de franske elevers studieplaner. Det handler om f.eks. 1. verdenskrig, sammenligning af politiske systemer, ulighed mellem kønnene. Derudover har de danske elever observationstimer i bl.a. engelsk, matematik og biologi (eller hvad der er praktisk muligt) samt særlige sprogtimer med franske lærere. Motivationen til at blive forstået i udvekslingsfamilierne er i top og disse sprogtimer tager udgangspunkt i hverdagskommunikation. Efterfølgende bearbejdes elevernes observationer og interviews i skriftlige og mundtlige formidlingsopgaver på fransk.

Resultaterne:

Arbejdet med at rette blikket udad i forpligtende, konkrete samarbejder med fransktalende unge har i høj grad motiveret eleverne til at arbejde mere i dybden indholdsmæssigt og sprogligt.

Eleverne er blevet mere opmærksomme på at anvende deres viden fra andre fag i franskundervisningen. Det betyder, at sprogholdet sammensat af elever fra mange forskellige studieretninger beriges af mange slags viden og at det ikke kun er de sprogligt stærke elever, der kan bidrage i det faglige arbejde.

At engelsk er arbejdssprog under udvekslingen har haft en meget gavnlig virkning på specielt svage elevers oplevelse af succes. Engelsk har været fødselshjælper for at turde, også på fransk. Effekten af at have gjort sig erfaringer med forskellige sprogstrategier har, især efter besøget i Frankrig, været mærkbar for det faglige arbejde i fransktimerne for alle elever uanset niveau, men i særdeleshed for de svage elever.

Projekt 2 :

Burkina Faso, den globale dimension udenfor Europa

Arbejdet med at forstå livsvilkår i den frankofone del af Afrika udbygges med et nærmere studie af Burkina Faso: levevilkår, befolkningssammensætning, kontakt til udlandet og den danske bistand. Vi vil arbejde på at komme i dialog med en gruppe fransksprogede burkinske unge, som kan udbygge vores viden om at være ung burkiner i 2014. Endelig vil vi samarbejde med skolens spanskelever om udveksling af viden om støtte til lokale projekter.

Resultaterne:

At etablere direkte kontakt med fransktalende er en meget omstændig proces, som kræver års opbygning. Derfor kan det være en ide at bruge tid på at overføre vigtig viden fra den ene årgang til den anden. Dels kan det (måske) spare tid for den nye 1g klasse, så praksisdelen kan få en større plads, dels vil der være et større elevgrundlag til at løfte evt. konkrete opgaver. Ideelt set vil en sådan overførsel helt i projektets ånd styrke den enkeltes ansvarlighed for opgaven. Tanken er, at eleverne også i sprogfagene kan lære at arbejde handlingsorienteret og at beherskelse af fransk er en af betingelserne for, at projektet lykkes.

Vores franske udvekslingsforbindelse fungerer helt efter hensigten og eleverne kan vedligeholde deres kontakter efter eget ønske/behov. Men det har været langt vanskeligere at etablere personlige kontakter til unge i Burkina Faso. Vi bliver sandsynligvis nødt til at sætte overliggeren

lidt lavere og benytte danske 'mellemmænd', hvis det skal lykkes. Og det er svært at holde de danske elevers interesse fanget, hvis der ikke opnås resultater indenfor en ret kort tidshorisont.

Eleverne har i højere grad end tidligere været nødt til at arbejde med autentisk materiale af varierende sværhedsgrad, der fandtes jo ikke undervisningsmateriale om lige præcis det, klassen havde brug for. De er i en vis forstand blevet mere hærdede og selvstændige i arbejdet med de sproglige vanskeligheder. Dette vil helt sikkert give dem en god balast i et evt. arbejde med fransk i studier og arbejdsliv fremover.

Franskklassen er sammensat af elever fra flere klasser og et formelt tværfagligt samarbejde om den globale dimension har været umulig. Men eleverne er hver især blevet mere bevidste om, at de kan bringe deres viden fra andre fag i spil i fransktimerne. Det blandede sproghold kan på denne måde være en berigelse for det faglige arbejde.

Vores samarbejde med bl.a. spanskhold om videndeling i forbindelse med støtte til konkrete projekter er endnu ikke søsat. Og det er i denne del af projektet, at elevernes handlekompetence for alvor skal udfordres. Derfor er det svært at sige noget om resultaterne på dette område.

Perspektiver:

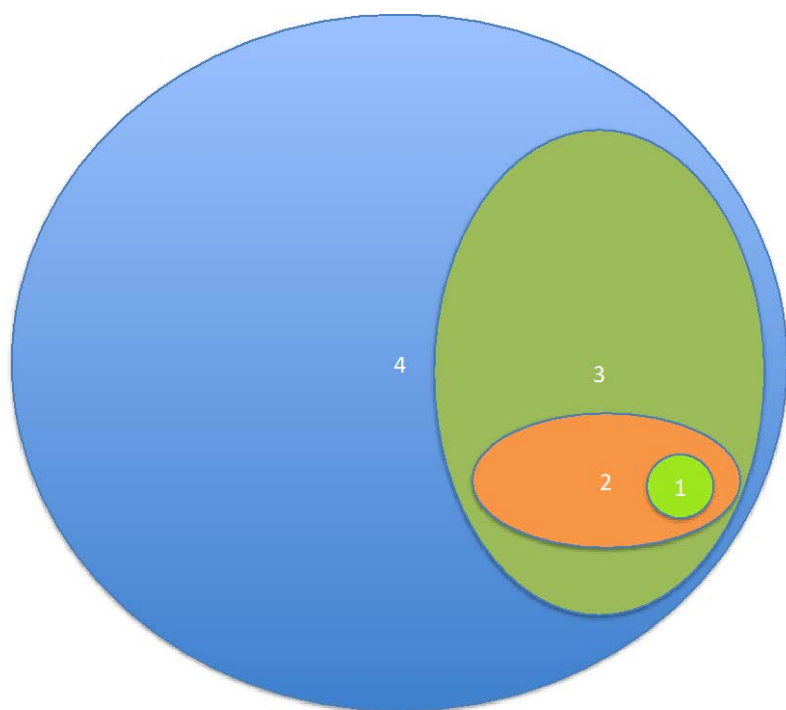
I den overordnede beskrivelse af sprogudviklingsprojektet "Elevernes internationale kompetencer", ses globaliseringsdagsordenen tydeligt. Det er en dagsorden, der er koblet tæt til det pres, som det danske samfund ofte beskrives at befinde sig i - en konkurrencesituation, hvor det gælder om at være smartere end andre for at kunne "holde hyren" – for derved at sikre velfærdssamfundet. Det er en økonomisk dagsorden og absolut en dagsorden, der skal tages alvorligt – også i uddannelsessystemet. Men udelukkende at dyrke den økonomiske dagsorden er en farlig kurs i skolesystemet såvel som i samfundet som helhed. Faren for sprogfagene er i denne sammenhæng, at de risikerer at spændes for en vogn, hvor sprog tænkes rent kommunikativt som middel til at få ordrer fra fremmede lande i hus. Der er behov for et mere nuanceret billede af, hvad sprog kan – og der er behov for, at sprogfagene forstår sig selv som humanistiske fag.

Hvad har vi lært på Odder Gymnasium ?

En vigtig ting, vi har lært gennem sprogprojektet, er – ud over hvad der fremgår af de enkelte rapporter - at sætte betydningen af sprogundervisning ind i en større teoretisk ramme. Prof. Martha Nussbaums refleksioner over sprogfagernes betydning som humanistiske fag har været til stor inspiration for os.

Martha Nussbaum dokumenterer i sin forskning, at de humanistiske fag er under pres over hele verden, og gør sig tanker om, hvilke konsekvenser det vil få. Hun mener, det vil skabe store problemer dels for de eksisterende demokratier dels for globaliseringsprocessen.

Inspireret af dette har vi på Odder Gymnasium udviklet en dannelses-tænkning, hvor sprogfagene som humanistiske fag tænkes ind i en globaliserings-sammenhæng. Nedenstående kultursociologiske model illustrerer, hvilke felter et moderne menneske må se sig i fra det lille helt nære felt til større felter, der til slut rummer alle mennesker. Et menneske, der kan forholde sig til disse flere felter kan kaldes kosmopolit – verdensborger. Verdensborgerskabet forstået sådan vil muliggøre fredelig sameksistens gennem forståelse for andre kulturer og deres forskellighed fra egen kultur og dermed udfolde muligheder for skabelse af det gode liv.



1. Individet i den nære kulturelle kontekst – familie, venner etc.
2. Individet i national kontekst – samme sprog og kultur – kun mindre forskelle. Borger i nationalstaten
3. Individet i større kulturelt fællesskab – f.eks. Norden, EU, Vesten – større kulturelle forskelle
4. Individet i hele den store verdens fællesskab: kosmopolitten – meget store kulturelle forskelle

Tre bud på hvad humaniora kan:

- Lærer dig din egen kultur at kende - det sokratiske ”kend dig selv”
- Lærer dig om de andres kultur – dem der er forskellige fra dig
- Skaber empati og indføling for ”den anden”, hvilket er forudsætningen for demokratiernes overlevelse og for, at globalisering kan foregå.

Curriculum og fagenes samarbejde

Tænkningen kan oversættes til skolesystemets curriculum og anvendes som argumentation for nødvendigheden af fagenes samarbejde – ét fag kan ikke gøre det alene, men hjælpes fagene ad kan projektet lykkes.

Lad os først se på den nationale cirkel (2). Forestiller vi os den danske nation uden de sprogligt humanistiske fag, er der ingen tvivl om, at sammenhængskraften i samfundet vil være truet: Demokratiet, der er karakteriseret ved respekt for andre, der tænker anderledes, og vilje til forhandlingsløsninger, vil have umulige kår. Det er her danskundervisningen spiller en central rolle – ikke blot som det sted, hvor der skabes kommunikative færdigheder med korrekt sprog, hvilket

naturligvis er vigtigt for at kommunikationen kan lykkes, men i høj grad gennem litteraturlæsningen, hvor mødet med andre måder at fortolke tilværelsen på både giver stof til refleksion og samtidig er en demokratisk øvelse i tolerance og empati med noget/nogen, som er anderledes end én selv. Tilsvarende er den historiske dimension i dansk vigtig – kulturen ændrer sig over tid og sproget også – og den historie bærer vi med os som forudsætning for alt nyt.

I næste cirkel (3) kommer de fremmede sprog kommer på banen, og den rummer en tilsvarende fortælling. De fremmede sprog i denne cirkel er ikke så fjerne – engelsk, tysk, fransk, spansk, græsk og latin har vi ikke så vanskeligt ved at lære, de ligner vores eget. Og historien om sprog og kultur svarer til den, eleverne undervises i i dansk. Derfor følges den rent sproglige færdighedsundervisning (som er nødvendig for udbyttet af kommunikationen med den fremmede kultur) af de enkelte sprogs gode litterære fortællinger – ofte fortællinger, der også har sat sig/sætter sig spor i vores kultur. Lærestykket er altså, at de andre nok er forskellige, har en anden kultur og taler et andet sprog, men at der også er et grundlæggende kulturelt fællesskab mellem landene i vores kulturkreds, selv om vi taler forskellige sprog. Også i det stykke er historiefaget og oldtidskundskab (for dem der ikke har græsk og latin) vigtige brikker, som hjælper med at sætte tingene i sammenhæng.

Der er selvfølgelig forskelle på, om der undervises i fortsættersprog, begyndersprog eller klassiske sprog – hver har de deres særlige begrundelse og særlige didaktik, men øvelsen er grundlæggende den samme: forståelsen af den tætte sammenhæng mellem sprog og kultur og erkendelsen: Uden et solidt sprogligt fundament i det enkelte sprog er det ikke muligt at lære kulturen at kende, kommunikationen lykkes ikke, samtalen udebliver og relationen/empatien med den fremmede opstår ikke. Både for internationalt samarbejde i vores del af verden, men også for handelsrelationer er det uvurderlige kompetencer.

Går vi til den yderste cirkel (4) og taler om verdensborgerskabs-kompetence – eller kosmopolit-kompetence, får eleverne den indsigt fra undervisning i dansk, historie og fremmedsprog med sig i bagagen, at de meget fremmede kulturer ganske vist både sprogligt og kulturelt er meget

fremmede, men at de har en historie, som svarer til den, de har lært at kende, men som blot er anderledes. Samtidig kender de nu opskriften på, hvordan man trænger ind i en fremmed kultur: det gør man gennem sproget.

Den dannelse eleverne kommer med fra sprogfagene, dansk, historie, oldtidskundskab (hvis de ikke har græsk og latin) og religion er samtidig humanistisk dannelse, som giver et andet bud på mødet med den meget fremmede end at slås med ham og se ned på ham, blot fordi han er så anderledes. Respekten for den anden er central og sammen med den en vilje til at enes om fælles værdier – f.eks. menneskerettigheder. Uden humaniora ingen globalisering – og ingen kosmopolitter.

Materiale og yderligere information om skoleprojektet kan findes på www.odder-gym.dk

b. Perspektivering

Af Michael Svendsen Pedersen

Som det fremgår af formidlingsrapporten fra Odder Gymnasium, består skolens netværksprojekt af fire delprojekter. *Det overordnede projekt*, der binder delprojekterne sammen, går ud på at udvikle et humanistisk dannelsesperspektiv igennem mødet mellem kulturer og mødet med det fremmede, og målet er at eleverne uddannes til at være verdensborgere i en globaliseret verden. Dette dannelsesperspektiv ses samtidigt som et *kritisk* dannelsesperspektiv, da det også er et udtryk for et forsøg på – med inspiration fra den amerikanske professor Martha C. Nussbaum - at fastholde humaniora som en modvægt mod den markedsorienterede globalisering af uddannelserne, hvor "elevernes internationale kompetencer" først og fremmest har til formål at bidrage til samfundets konkurrencedygtighed i den internationale konkurrence.

Kernen i den humanistiske dannelse beskrives som at lære sin egen kultur at kende, lære de andres kultur at kende samt at udvikle empati og indføling med "den anden"; og for at omsætte denne tankegang til et skole-curriculum sættes eleven ind i den nære kulturelle kontekst, den nationale kontekst, det større kulturelle fællesskab og verdensfællesskabet.

Martha Nussbaum, der som nævnt er inspirationen til skolens dannelsesperspektiv, redegør for nødvendigheden af at kende og forstå sin egen nation og dens historie, men hun understreger, at det skal ske ud fra et globaliseringsperspektiv: Globaliseringen er til stede i nationen, og derfor må man i forståelsen af det nationale og for at skabe et pluralistisk demokrati, tage udgangspunkt i de forskellige grupper i nationen:

"Students should still spend a disproportionate amount of time on their own nation and its history, but they should do so as citizens of the world, meaning people who see their own nation as part of a complex interlocking world, in economic, political, and cultural relationships with other nations and peoples. Where the nation itself is concerned, they should be encouraged to be curious about the different groups that compose it and their varied histories and differential life opportunities. An adequate education for living in a pluralistic democracy must be multicultural, by which I mean one that acquaints students with some fundamentals about the histories and cultures of the many different groups with whom they share laws and institutions. These should include religious, ethnic, economic, social and gender-based groups. Language learning, history, economics, and political science all play a role in facilitating this understanding – in different ways at different levels. (Not for Profit, s. 91)

I skolens beskrivelse af den nationale kontekst omtales demokrati som "respekt for andre, der tænker anderledes", og faget dansk gøres til det centrale fag, da det er gennem kommunikationen på dette sprog, borgerne kan kommunikere med hinanden og få adgang til forskellige tilværelsestolkninger, som de kommer til udtryk gennem skønlitteratur. Men der tales mange sprog i Danmark, mindst 120 forskellige sprog, og er det kun gennem alles brug af dansk "korrekt sprog", der kan skabes demokratiske forhandlingsløsninger? Når det samtidigt siges at den nationale kontekst er præget af "samme sprog og kultur – kun mindre forskelle", risikerer globaliseringens gennemslag i det lokale, herunder nationalstaten, sådan som Nussbaum beskriver det, at blive overset. De forskelligheder, der rent faktisk er i den nationale kontekst, og som det er det pluralistiske demokratis formål at respektere, kan dermed blive usynlige, og nogle bestemte "andre" risikerer at forblive "de andre", der kulturelt eller sprogligt kan få vanskeligt ved at blive fuldgældige medlemmer af det demokratiske fællesskab.

I det større kulturelle fællesskab introduceres fremmedsprogene, dvs. de fremmedsprog som "ikke er så fjerne" – engelsk, tysk, fransk, spansk, græsk og latin. Men spørgsmålet "fjerne fra hvad?" Her er svaret "vores eget [sprog]", og på tilsvarende måde ses et kulturelt fællesskab mellem landene "i vores kulturkreds". Men med "vores" er der nogle som bliver gjort til "de andre", eller måske næsten bliver usynlige, nemlig dem for hvem dansk ikke er deres eget sprog, og dem der har rødder i andre kulturkredse; og i en globaliseret verden er disse sprog og kulturer allerede en del af den nationale og den nære kulturelle verden. For mange i den nationale og den nære kulturelle kontekst er andre sprog "nære sprog" og andre kulturkredse nogen, de føler sig tættere på. Det er derfor ikke først, når eleverne når ud i den yderste kontekst med verdensfællesskabet at de må være kosmopolitter – verdensfællesskabet er altid en del af lokalfællesskabet, og det er (også) her at empatien og indfølingen med "den anden" skal udfolde sig, og refleksionen over hvem det egentlig er, der bliver gjort til "den anden" skal aktiveres. Martha C. Nussbaum ser det selv som en central opgave for skoler: "to cultivate in students the ability to see themselves as members of a heterogeneous nation (for all modern nations are heterogeneous), and a still more heterogeneous world, and to understand something of the history and character of the diverse

groups that inhabit it.” (“Not for Profit”, s. 80) – hvilket dybest set også er intentionen i dannelsesprojektet i Odder.

I det ene *delprojekt* i Odder kommer dannelsesstankegangen til udtryk i et samarbejde mellem latin, græsk og engelsk. Formålet med denne fagkombination er at arbejde med sammenhængen mellem den antikke og den moderne verdens problemstillinger, og de enkelte fag har her haft forskellige funktioner i forhold til hinanden. I den periode af netværksprojektet, hvor der har været et samarbejde mellem undervisere og forsker, er det lyrik, der har været på dagsordenen. I græsk er der blevet arbejdet med Sapfos digte – med inddragelse af danske oversættelser, da sproget har været begyndersprog; i latin har læsningen af digte af Catul knyttet forbindelse mellem den græske og den efterantikke verden; og i engelsk har der været fokus på ældre og nyere lyrik. Det fælles tema har været kærlighedslyrik, og det har været formålet, at eleverne skulle udvikle deres ordforråd ved at lære at genkende ord på tværs af de tre sprogfag, bl.a. i tilknytning til lyrikgenren. Derudover har faget engelsk haft den særlige funktion at give adgang til historisk baggrundsviden om forhold i antikken. En samlet liste over formål med fagkombinationen kunne se således ud:

- have viden om lyrik som genre
- kunne genkende ord på tværs af sprog
- kunne anvende engelsk til at indhente historisk information
- forstå sammenhængen mellem den vestlige kulturs rødder i antikken og nutiden.

Sådanne sammenhænge kan naturligvis kun skabes over længere forløb, men det perspektivrige i dette består i at tage stilling til, hvilke pædagogisk tilrettelagte læringsaktiviteter det er muligt – og nødvendigt - at udvikle for at opfylde formålene. Derudover kan man som udgangspunkt for en videreudvikling af delprojektet også stille nogle spørgsmål, der rækker ud over projektets umiddelbare formål: Hvordan undgår man, at dannelsesprojektet bliver for abstrakt? Hvordan sikrer man, at den klassiske dannelsesdimension bliver aktualiseret? Kan og bør der være andre formål med delprojektet på tværs af fagene?

Et blik ind i undervisningen og i elevernes oplevelser kan bidrage til svar på nogle af de perspektiverende spørgsmål, men det er vigtigt at huske på, at mens alle de elever, der har græsk og latin, også har engelsk, er det ikke alle de elever, der deltager i engelskundervisningen, der har de klassiske fag.

I en lektion i latinundervisningen arbejdes med et digt af Catul (“Lesbia nostra, Lesbia illa”), og lektionen bevæger sig frem i nogle faser. Til at begynde med læses digtet op i fællesskab for at få et indtryk af rytmen og stemningen i digtet. Dernæst bliver der arbejdet med at knække den syntaktiske struktur og ordenes betydning, hvilket fører frem til at eleverne prøver at sammenskrive en samlet oversættelse til dansk. Næste fase består i at fortolke teksten, først i grupper, så i plenum, hvor der gennem en dynamisk klassesamtale bliver udviklet en nuanceret

tolkning af digtet – hele tiden relateret til tekstens sproglige struktur. Gradvis fører dette til en historisk og mytologisk kontekstualisering: kvinders plads i samfundet, samspillet mellem magt og køn, de mytologiske referencer i teksten osv. Med den nye viden om tekstens indhold og betydning læses digtet op i fællesskab.

Et karakteristisk træk ved interaktionen i denne lektion er, at læreren gennem sine eliciterende spørgsmål og sine forklaringer til klassen skaber en klassesamtale, der hjælper eleverne "i mål", dvs. frem til den forståelse af digtet, som det var hensigten at nå frem til. Hvad angår den sproglige side af undervisningen ligner den pædagogiske tilgang den man kalder grammatik-oversættelsesmetoden, og som netop er knyttet til arbejdet med de klassiske sprog. De *projektopgaver* eleverne får undervejs, består i at lave en oversættelse af digtet og foretage en analyse.

Som latinundervisning er lektionen "i mål", men hvordan kan den pege ud over sig selv og bidrage til det tværfaglige dannelsesprojekt? Hvilke *pædagogisk organiserede læringsaktiviteter* kan knytte undervisningen sammen med engelskundervisningen?

. Nogle skitser til en sådan perspektivering kunne måske se ud som følger.

I latinundervisningen skal eleverne som en af de få projektopgaver lave en oversættelse af Catuls digt til dansk. Dette kunne suppleres med en oversættelse til engelsk, hvor det gælder om at indfange de nuancer, der har været oppe i klassesamtalen. Derudover kunne eleverne se på eksisterende oversættelser til engelsk og vurdere, hvilke(n) af dem der fungerer bedst. Oversættelsen kunne indgå i en samling af oversættelser, der blev inddraget som materiale i engelskundervisningen, hvor kærlighed som "epokalt nøgleproblem" kunne tages op og perspektiveres historisk. I engelskundervisningen kunne dette tema være udgangspunktet for en række kommunikative problemløsningsopgaver, der kunne bidrage til sproglæringsprocessen.

I den observerede engelskundervisning blev der arbejdet med at lære digte eller strofer udenad med brug af internetmateriale fra et amerikansk projekt "Poetry by Heart". Denne aktivitet ligger dannelsesmæssigt i forlængelse af det klassiske dannelsesprojekt, sådan man f.eks. kan finde det i en britisk tradition, og skolen har da også, som det fremgår, planer om at etablere et samarbejde med en "klassikerskole i Oxford".

Opsummerende kan man sige, at de overordnede perspektiver for den pædagogiske videreudvikling af delprojektet består i:

- at knytte et tættere forbindelse mellem sprogene ved at se på de rejste emner som "epokale nøgleproblemer". Derved vil det historiske perspektiv, som det er intentionen at bygge på, kunne gøres tydeligere. De elever, der har de klassiske sprog, kan være ressourcepersoner på det klassiske område, og alle eleverne vil gennem engelsk kunne inddrage et moderne perspektiv på emnet.

- at udvikle en kommunikativ pædagogik i faget engelsk, som giver eleverne kommunikative kompetencer på dette sprog. Samtidigt kunne der trækkes på nogle af styrkerne ved den anvendte grammatik-oversættelsesmetode i latinundervisningen – forståelsen af samspil mellem sprog og indholdsmæssig betydning.

Det drejer sig med andre ord om at sætte den klassiske dannelse ind i et moderne dannesperspektiv.

Og tyskundervisning hviler på et dannesperspektiv. Der er for så vidt tale om et "klassisk" dannelsesprojekt, idet der arbejdes med de store tyske forfattere og tænkere inden for overordnede temaer som "Mensch sein", "Macht", "Das dritte Reich" med henblik på at eleverne kan opnå større viden om og forståelse af sig selv som borgere og verdensborger: Men det ses også som et bidrag til udviklingen af et moderne dannelsesbegreb ved at "binde fortid, nutid og fremtid sammen". Der har ikke været lejlighed til at gennemføre observationer i tyskundervisningen, men det har været perspektivrigt at diskutere, hvordan dannesperspektivet kunne omsættes til pædagogisk organiserede sproglæringsaktiviteter, der kunne bidrage til udviklingen af elevernes kommunikative kompetencer.

Denne diskussion ligger i forlængelse af diskussionen ovenfor om forholdet mellem på den ene side den klassiske dannelse på grundlag af latin og græsk og på den anden side en moderne dannelse og kommunikative kompetencer i engelsk; og det var et tema der dukkede op flere gange i samtalerne om undervisningen: Hvordan der kunne være en konflikt mellem det anvendelsesorienterede med det dannelsesmæssige, en splittelse mellem den gode litteratur og kommunikation, således at dannelse og kommunikative kompetencer kom til at stå i modsætning til hinanden.

I spanskundervisningen er det netop elevernes kommunikative kompetencer i forbindelse med mødet med det fremmede, der er i fokus. Her skal der være "autenticitet i den daglige undervisning", og man vil gerne "udsætte dem [eleverne] for en portion virkelighed". Det sker på to måder, dels gennem inddragelse af en spansk sprogassistent, dels med samarbejde med et gymnasium i Spanien. I netværksprojektperioden var der lejlighed til at observere forberedelsen af samtaler med den spanske sprogassistent – som i øvrigt blev suppleret med én af eleverne, der havde spansk som førstesprog - og nogle af samtalerne, som tog udgangspunkt i billeder, eleverne havde taget fra en tur til Spanien. Det var helt klart en rigtig god idé at give eleverne lejlighed til at tale med "modersmålstalende", men det var tydeligvis en stor udfordring for eleverne både at forstå og udtrykke sig i samtalen, hvilket er forståeligt, når der er tale om begynderundervisning.

På den anden side giver det netop anledning til at overveje, hvordan et sproglæringsforløb pædagogisk kan opbygges, så eleverne bedst muligt får de kommunikative kompetencer, de har brug for i samtalen. Udgangspunktet for en sådan tilrettelæggelse kunne være en slags grundmodel for en kommunikativ undervisning baseret på kommunikative problemløsningsopgaver (tasks) med fokus på sprog som middel til at udtrykke betydning, og på

sproglige opmærksomhed i relation til betydningsformuleringen (se afsnittet om sprogundervisning).

Det fremgår ikke eksplicit af formidlingsrapporten, hvordan arbejdet med ”værdier og normer fra andre kulturer” indgår i undervisningen, og dermed hvordan undervisningen kan tænkes ind i skolens overordnede dannelsesprojekt, men en lille historie viser, hvordan kulturdimensionen kan dukke op. Eleverne laver introduktionsvideoer - på engelsk – til eleverne på den spanske skole, der er kontakt til, og her viste det sig, at nogen af dem var for kulturelt indforståede med hensyn til dansk humor, så de måtte redigeres om inden afsendelsen. Af forskelligt materiale fremgår det imidlertid, at der er mange dannelsesprocesser i gang i forbindelse med studieturen til Spanien. Af elevernes evaluering fremgår det således, at de har fået et mere nuanceret kultursyn: ”Jeg tror man kommer til at se på dansk kultur på en anden måde, fordi man oplever en anderledes kultur, som man kan se den danske kultur i forhold til.” Desuden fremgår det af opgavematerialet, at eleverne har arbejdet med etnografiske inspirerede metoder, f.eks. ”Una Plaza: sæt jer på en plads, hvor der er mennesker. Se på folk. Kan I kende forskel på spaniere og turister? Hvordan? Hvordan ser en spanier ud og en turist? Hvordan opfører de sig?” Her er der spændende materiale som kan indgå i skolens overordnede dannelsesperspektiv om ”mødet mellem kulturer” og ”mødet med det fremmede.”

I franskundervisningen drejer det sig også om at ”beherske et fremmedsprog” og få ”sproglige kompetencer”, og det siges, at ”sprogtilegnelse og kulturforståelse går hånd i hånd”. Dette kommer bl.a. til udtryk i et projekt om Burkina Faso, hvor eleverne har arbejdet med forskellige emner, f.eks. ”la circoncision”, og har indhentet informationer og lavet powerpoint-præsentationer.

For at kunne sætte fransk som delprojekt ind i det overordnede netværksprojekt vil det være interessant at ekspliciterer, hvilken tilgang til sprogtilegnelse og kulturforståelse, der er blevet arbejdet ud fra, og hvilke pædagogisk organiserede læringsaktiviteter, der er blevet arbejdet med. Et enkelt blik ind i undervisningen kan give nogle perspektiver. I denne lektion arbejder eleverne med Burkina Faso. De har i klassen haft besøg af en person, der kommer fra landet og har haft lejlighed til at stille ham nogle spørgsmål. I lektionen arbejder eleverne med billeder fra Burkina Faso, og de kommunikative opgaver går dels ud på at beskrive billederne, præsentere dem og tage stilling til dem ud fra, hvad gæsten har fortalt. Det giver anledning til, at – specielt enkeltelever – får lejlighed til at beskrive og præsentere billeder i gruppearbejde, og derefter indgår i en lærerstyret klassesamtale om billederne, hvorunder læreren tager forskellige grammatiske emner op. Det fører til en opstilling på tavlen over ”Les écoles d’E [navnet på gæsten].” Dernæst skal eleverne stille de spørgsmål til hinanden, som de tidligere har stillet til E for at tjekke, om de nu har fået svar på dem. Lektionen slutes af med en oversigt over nogle af de ting, som E har sagt om henholdsvis Burkina Faso (se saluer – le respect) og Danmark (f.eks. ”pas normal qu’on ne sealue pas (le voisin)”.

Der ligger nogle spændende potentialer her i kulturlæringen, som består i at samle brikkerne til en biografi for en person fra Burkina Faso, og at få denne persons blik på danske forhold. I forbindelse med E's skoler består den ene skole af "gadens skole" (l'école de la rue), og her kommer udtrykket "on juge soi-même" på banen: i gadens skole bestemmer eleverne selv. Dette fører til et yderligere kulturelt perspektiv idet læreren – på dansk – forklarer, at de som lærere snakker om innovation, om at elevernes skal sættes i centrum for deres egne beslutninger, og at de som lærere ikke skal komme og sige, hvad eleverne skal, men nok give dem redskaber til at kunne træffe deres egne beslutninger. Men til forskel fra E, som i gadens skole ikke havde nogle ressourcer, har eleverne i den danske skole en masse at trække på. Derfor skal eleverne frisættes fra meget af det, de har, hvilket gør dem usikre, når de skal bestemme og beslutte i deres eget liv. Læreren afslutter med et spørgsmål til eleverne, om de havde tænkt i disse baner.

I et videreudviklingsperspektiv kan man her overveje, hvordan de kommunikative aktiviteter i højere og mere eksplicit grad kunne tilrettelægges, således at de pegede direkte frem mod de kulturelle perspektiver, og således at eleverne ikke alene beskriver billeder, men bruger dem til de to umiddelbare kommunikative formål: rekonstruere E's biografi, rekonstruere hans syn på Burkina Faso og Danmark. Det ville gøre dem til kommunikative problemløsningsopgaver og dermed være et godt udgangspunkt for netop kombinationen af sprog- og kulturlæring. Derudover ligger der et potentiale i at omsætte det perspektiv for de danske elevers egen kulturelle dannelsesproces til pædagogiske aktiviteter, der kunne sætte eleverne i gang med refleksioner over deres subjektiveringsprocesser i en senmoderne virkelighed sammenholdt med tilsvarende processer i Burkino Faso. Et redskab hertil kunne være rekonstruktionen af ikke alene E's livshistorie, mens hans biografi, dvs. hans egen tolkning af sit eget livsforløb, som så kunne sammenholdes med elevernes egne biografier – fortalt til en person fra Burkino Faso måske!

2. Århus Statsgymnasium

a. Formidlingsrapport

Af Frederik Jørgensen, Ditte Gadegaard og Marianne Høgsgaard, Århus Statsgymnasium

Århus Statsgymnasiums deltagelse i sprogetværket har været forankret i tre særskilte projekter i henholdsvis tysk - 1b TY ved Marianne Høgsgaard, fransk - 1g FrF ved Ditte Gadegaard og spansk - 2c SP ved Frederik Jørgensen. De tre projekter kredsede alle om, hvordan eleverne bedst muligt lærer et fremmedsprog samtidigt med, at de fik kendskab til den kultur, sproget er indlejret i, og blik for de kulturelle forskelligheder i forhold til deres modersmåls kultur.

Det var således vores måde at udfolde sprogetværkets formål:

- *at nytænke fremmedsprogsundervisningen*

- *at stimulere elevernes interesse for sprog, kultur og internationale muligheder – både indenfor og i samarbejde med andre fag*
- *at udvikle hver af de forskellige gymnasiale uddannelsers internationale profiler*
- *at udvikle undervisningsforløb, hvor fagene samarbejder om globale problemstillinger*
- *at styrke elevernes sproglige kompetencer og konkrete sprogfærdigheder*
- *at samarbejde med udenlandske institutioner og skoler*

Vores motivation for at deltage i projektet var dobbelt - dels var vi nysgerrige på, hvordan elevernes læring og fremmedsprogstilegnelse kan optimeres, dels virkede projektet oplagt i forhold til Århus Statsgymnasiums strategi på internationaliseringsområdet, som kort fortalt er bundet op på faglige samarbejder med eksterne udenlandske partnere i form af virtuelle online samarbejder samt fysiske møder i forbindelse med individuel elevudveksling og klassernes studieture.

Til det overordnede projekt var tilknyttet forskere fra Roskilde Universitet - til vores konkrete projekt, Michael Svendsen Pedersen, som besøgte os to gange i projektperioden.

På det første besøg i januar 2014 præsenterede og diskuterede de deltagende lærere deres konkrete projekter dvs. forløbsplaner med Michael Svendsen Pedersen. Efter besøget blev forløbsplanerne omsat til undervisning og udvalgte sekvenser blev filmet.

På det andet besøg i marts 2014 reflekterede vi sammen over optagelserne fra undervisningen; Hvor der kunne siges at foregå læring? Hvordan skaber eleverne sammen? Og hvordan er denne proces planlagt pædagogisk? Vi kom også ind på forskellen mellem "den typiske" klasseundervisning og den task-baserede undervisning.

Hvor den "typiske" klasseundervisning kan beskrives som: **Initiativ, Display Question, Testspørgsmål, Respons, Feedback**. Om den task-baserede undervisning siger Michael Svendsen Pedersen i *Kommunikative problemløsningsopgaver*, at *"et af de afgørende kriterier for en task er at betydning går forud for form. Det primære formål med en task er at få learnerne til at anvende sproget til autentisk kommunikation så de derigennem kan opnå kommunikativ kompetence. Når en task egner sig til dette formål, er det fordi, den indeholder en "kløft" - f.eks. en informations- eller holdningskløft – der gør den til en problemløsningsopgave som learnerne skal løse gennem sproglig interaktion. At betydning går forud for form indebærer ikke at den sproglige form er ligegyldig, tværtimod, men det er den sproglige forms bidrag til den indholdsmæssige betydning der bliver afgørende."*

Vi har i projektet fokuseret på at skabe en nødvendighed hos eleverne forstået på den måde, at eleverne oplever at de skal bruge aktiviteterne til at løse en konkret opgave med et konkret formål. Aktiviteterne er designet således, at der skabes en merværdi hos eleverne - en kulturforståelse - som rækker udover selve sprogindlæringen, men som er en del af fagenes læreplaner og en vigtig del af elevernes dannelse.

I alle tre projekter er der inddraget native speakers - dels for at skabe en sproglig interaktion dels for at skabe en autentisk kommunikationssituation.

Vi har desuden fokuseret på den kultur, sprogene er indlejret i, og landenes forskellige kulturelle koder med det formål at skabe en øget bevidsthed hos eleverne om, hvordan man gebærder sig i

andre kulturer for hermed også at få et blik på sig selv. For eksempel har vi arbejdet med hilseformer, som eleverne oplever som selvfølgelige, indtil de bliver præsenteret for andre måder. I arbejdet med kulturforskelle kan det være vanskeligt at navigere uden om stereotyper. Oftest vil elevernes opmærksomhed netop være rettet mod disse meget tydelige forskelle. Men vi har netop forsøgt at italesætte stereotyperne eksplicit og få eleverne til at forholde sig til dem. Vi har haft fokus på de steder (i tekster såvel som i mødet med den anden kultur), hvor forestillinger og realiteter mødes og i efterbearbejdningen fået eleverne til at forholde sig (kritisk) til det.

Spansk

Eleverne har været på studietur til Madrid, hvor vi først boede privat ved vores udvekslingsskoles elever og lærere herefter 5 dage på hostel i Madrid. Vi havde Picassos Guernica og den økonomiske krise som fokuspunkter for turen og samarbejde mellem de to fag: Spansk og Billedkunst.

Førstnævnte udmundede i en lektion på den spanske skole, hvor 12 af vores elever blev parret med spanske elever. Heri skulle de sammen finde symbolerne på værket; hvert enkelt væsen symboliserede forskellige til i borgerkrigen. Heri kunne de med deres egne kulturelle briller se forskellige ting i det pågældende dyr/menneske/genstand, eller de kunne sammen finde information om dette. De lavede sammen en plakat for hvert symbol og udstillede det for resten af skolen.

Det foregik på spansk og engelsk. Dog har eleverne en tendens til at tale mest engelsk, eftersom det er dét sprog, som begge elevgrupper tilsammen behersker bedst.



Den økonomiske krise viste sig i en fotosafari, som eleverne foretog en dag i Madrid. De skulle indfange krisen i gaderne med deres kameraer og lave en eksposition på spansk hjemme i Danmark. Nedenstående er nogle få - ud af de mange - eksempler, som eleverne fremførte i en lektion foran klassen, hvortil de andre skulle tage notater og skrive en skriftlig opgave herudfra. Det er specielt tydeligt i det nederste foto, at de har Billedkunst som andet fag.



Generelt er det et problem for den slags studietur, at deres sproglige kompetencer endnu ikke er særligt omfattende, hvorfor de hurtigt slår over i engelsk. Men en enkelt lektion, hvori de blev parret med spanske elever på 12 år og derunder, gjorde, at de ikke kunne slå over, eftersom disse børn ikke kunne engelsk. Her måtte de bruge alle midler for at kunne forstå hinanden. Denne øvelse var en succes.

Fransk

Eleverne har været på udvekslingstur til Épinal, Lorraine, Frankrig i uge 9 og haft genbesøg af de franske elever uge 14-15. Begge besøg à ca. en uge.

Filmoptagelserne fandt sted før franskmændene kom til Danmark, og altså i forlængelse af Frankrigsrejsen, hvor de havde de mange indtryk fra rejsen present.

Op til rejsen til Frankrig arbejdede vi meget mundtligt med det nære ordforråd. Eleverne lavede før turen præsentationer af sig selv og deres hverdag, samt en lille turistguide til Århus, som de kunne bruge som udgangspunkt for samtale med deres værtsfamilier.

Undervejs blev der talt meget fransk i de franske hjem, og mindre når alle elever var samlede. Men det var meget afhængigt af den enkelte elevs sprogkunnen (gældende for både franske og danske elever).

Eleverne var meget overraskede over de nære ting i familierne: bisous, madvaner mm og over det franske skolesystem.

Øvelserne, som dannede udgangspunkt for optagelserne til andet besøg, var baseret på det grundordforråd, vi havde arbejdet med før rejsen og havde fået trænet for den ene øvelses vedkommende og på kulturmødet, som fandt sted undervejs.

Den første øvelse var en simpel kommunikationsøvelse, hvor elev A og B skulle tegne deres værelse og dernæst beskrive det for deres partner, som skulle tegne efter anvisningerne. Dernæst kunne de sammenligne tegningerne og dermed kontrollere at kommunikationen havde fungeret. De var meget optagede af øvelsen, og var gode til at kompensere med udtryk, de havde lært at bruge i Épinal, fx "Un truc que..." (en dims som) og var også rigtig gode til at samarbejde ved at hjælpe hinanden med at finde det rigtige ord. De holdt sig i høj grad til målsproget.

Den anden øvelse tog udgangspunkt i kulturmødet og var en variation over Quiz og byt. De fik alle en seddel med et udsagn om det franske skolesystem, og de skulle så svare, hvad der tilsvarende gælder for det danske. Eleverne bad, efter at have læst deres sedler, om at få lov at tilføje det, de selv synes var det største "kulturchok", hvilket de fik lov til, og på den måde var de med til at udvide øvelsen. Igen kunne man fornemme en stor iver efter at kommunikationen skulle fungere, de var gode til at kompensere, og hjalp i meget høj grad hinanden. Øvelsen manglede dog en form for opsamling/afslutning (svarende til sammenligningen af tegninger i første øvelse).

Deltagelsen i sprognetværket har været med til at fokusere og kvalificere arbejdet med klassen inden, under og efter rejsen og besøget. Eleverne har generelt udtrykt stor tilfredshed med udvekslingsprojektet, som vi fortsætter med til næste skoleår.

Tysk

I forlængelse af sidste besøg har fokus været at arbejde videre med filmene (en film om et døgn i en ung gymnasieelevs liv) samt at indflette task-baserede opgaver, der stimulerer talelyst. Klassen brugte i alt 7 lektioner på at få ideer, lave manuskript (som talte som skriftlig aflevering), filme, klippe, redigere samt lave undertekster. Det tekniske (og tekniske problemer) har fyldt en del, men der har også været lærerigt sprogarbejde, der har dækket flere felter (rette egne fejl, oplæsning, fri tale - og ikke mindst arbejdet med tyske undertekster, der tydeligt har skærpet den sproglige bevidsthed hos mange af eleverne). Af 8 grupper kom 7 grupper i hus med en produktion.

Ved fremvisningen af filmene i klassen var en usædvanlig lydhørhed til stede - og respons-grupperne tog deres arbejde seriøst. Responsen blev givet i grupper. I plenum tog vi en diskussion (som startede på tysk, men endte på dansk) af, hvilket billede af danske unge og skolen, som filmene formidlede.

Der blev på grundlag af elevernes afstemning samt mediefaglærerens indstilling herefter sendt 4 film til vores tyske partner skole (to på delt førsteplads, to på delt tredjeplads). Alle grupper har desuden fået skriftlig respons fra mig - knyttet til individuel evaluering. I responsen indgår

kommentarer til sprogarbejdet og til billedet af deres liv, som var udgangspunkt for en mundtlig snak med den enkelte gruppe.

Elevernes tilbagemeldinger er meget entydige: de synes, det har været en sjov, anderledes og lærerig opgave, som de har nydt at lave (og de har tilsyneladende glemt kriserne, der var undervejs!). De største problemer har været af teknisk/udstyrsmæssig art - men resultaterne er også imponerende gode.

Vinderfilmen er nu kåret af de tyske elever:

<https://www.youtube.com/watch?v=4rhbbtt7AC8&list=UUPImp4LHyQCcYYJr0--mGtA>

og de har nu på dansk (deres fremmedsprog!) nu også givet tilbagemeldinger til de enkelte film. Desværre har den tyske klasse ikke haft tid til at lave film til os - det ville have været prikken over i'et!

Vi har desuden arbejdet (i samarbejde med dansk) med Knud Romers "Den der blinker er bange for døden". Dansk har arbejdet med hele romanen, mens tysk er dykket ned i 3. afsnit, der meget tydeligt tematiserer danske (negative) reaktioner på den tyske familie.

Arbejdet med afsnittene er foregået i grupper. I det ene gruppearbejde fik hver enkelt elev fx en "task", som de skulle løse for at kunne få teksten til at give mening: hver elev var ansvarlig for at løse opgaver knyttet til et afsnit og gennem arbejdet blive bevidst om, hvor i rækkefølgen tekstafsnittet hører til, inden de kunne fremlægge for hinanden i den rigtige rækkefølge - og hvor glosearbejde tog udgangspunkt i billeder. Et eksempel på en sådan task:

Welcher Abschnitt ist mein Abschnitt?



- Das Geschäft spielt eine Rolle in deinem Abschnitt. Wie heißt das Geschäft?
- Wie stehen die Leute auf dem zweiten Bild?
- Die Menschen im Geschäft starren, drehen sich um, reagieren nicht, kichern
- Was bedeuten die Verben?
- Erkläre, warum Knud erlebt, dass die Schlange immer länger wurde!
- Oversæt: „Det blev aldrig deres tur“
- Referiert deine Resultate für die anderen in der Gruppe und lies deine (zu Hause gemachte) Überschrift den anderen vor.

Udgangspunktet for de to næste afsnit var, at eleverne parvist lavede en mailvu på hver deres afsnit, som de herefter præsenterede for deres par-partnere (og sendte til mig - det er en guldgrube i forhold til at finde ud hvad, hvad de kan producere af fri tale - og hvor deres

problemer ligger). I tilknytning til mailvu'en skulle de lave en tegneserie eller finde billeder på nettet, der illustrerede det, de fortalte om.

De fleste elever "gik virkelig til den" og fik lavet gode produkter. Der var en skærpet opmærksomhed på centrale gloser (de skulle fremgå af tegneserien/pp'en) - og mange grupper var gennem flere "takes", inden de var tilfredse med det indtalte. På den måde fik de øvet sig flere gange nærmest uden at lægge mærke til det.

Til gengæld fungerede præsentationen af mailvu'en for det andet par ikke optimalt. Lyden var i flere grupper svær at høre - og når en gruppe skruede op for lyden, måtte andre også gøre det (så det skal tænkes anderledes).

Kulturmøder:

Ved vores deltagelse i Sprognævnet er vi i højere grad blevet bevidste om det kultursyn, vi arbejder med: Hvor går grænsen mellem at forberede vores elever på de anderledes former, konventioner og traditioner, de vil møde på eksempelvis en udvekslingstur, og til at forfalde til stereotyper?

Det har givet stof til eftertanke, og vi vil i franskgruppen arbejde videre med, hvordan vi kan formidle og diskutere kulturforskelle, uden at der er tale om at afgøre, hvad der er bedst, rigtigt eller mest fornuftigt. Dette også i det konkrete - fysiske møde, hvor fx anderledes madvaner eller anderledes skoleformer tiltrækker sig utroligt megen opmærksomhed.

Der er ligeledes en pointe i at have fokus på det undervisningsmateriale, vi arbejder med: hvor i interviews med tyskere og danskere (i den netbaserede udgivelse "Dein Deutschland") kunne der være tale om stereotyper? Hvordan ser vores egne ud?

Dannelsesaspektet : kulturmødet rykker ikke blot fagligt, men også menneskeligt, hvilket også kommer til udtryk, når eleverne får mulighed for at opleve egen kultur set med andres øjne (fx ved genbesøg).

Sprogfærdigheden:

At arbejde med nære, personligt relevante emner giver god talelyst (fx at få danskere og spaniere til at tale om SU). De to landes kulturer blev diskuteret igennem egne og andres briller spaniere og danskere hinanden imellem. Her er det også interessant at arbejde med, hvad man tror andre ved om en selv.

Eksempelvis oplevede danskerne at se, "hvor godt de har det i Danmark". De sproglige kompetencer opnås hermed ved bl.a. glosetræning (forinden og under), og de er motiverede til at lære gloserne. Et andet eksempel kan være spaniernes (og dermed danskernes oplevelse af spaniernes reaktion) oplevelse af dansk cykelkultur.

Fokus på tasks

Vi har alle tre haft glæde af at blive nærmere præsenteret for taskbaseret undervisning, det har givet stor inspiration i forhold til undervisningstilrettelæggelsen og er klart med til at motivere talelysten hos eleverne.

Hvad nu? Hvordan omsætter vi vores erfaringer?

I tysk arbejder faggruppen videre med fælles emner (nu også i 2.g), hvor den opgavebaserede undervisning er et vigtigt element sammen med øvrige kreative sprogopgaver. Det er en stor

fordel at bruge hinandens ideer og erfaringer ligesom det er en god måde at integrere en ny kollega i faggruppen. Uden at vi superviserer hinanden direkte betyder samarbejdet, at der kommer meget refleksion om egen undervisning og en øget bevidsthed om, hvor der sker læring. Vi har talt om at invitere Michael Svendsen Pedersen til et fælles 2. fremmedsprogsarrangement med fokus på opgavebaseret undervisning - og undervisning, der stimulerer elevernes talelyst. Det er også blevet klart for os, at der er mange måder at "følge op på" i forhold til at arbejde med den sproglige korrekthed.

Faggruppen har sammen med rektor og en uddannelsesleder været på besøg hos vores partnerskoler i Flensborg for at styrke og udbygge samarbejdet. Samarbejdet foregår på flere niveauer: dels muligheden for at samarbejde virtuelt dansk klasse - tysk klasse med et fælles emne - og med mulighed for besøg hos hinanden med en enkelt overnatning. Dels individuel elevudveksling (pt for 11 elever) over 2 til 3 uger, dels lærerudveksling (bytte job en uge). De elever, der skal på individuel udveksling, får en opgave med sig: de skal - når de er hjemme igen og for resten af klassen - beskrive deres møde med værtsskolen, værtsfamilien og den (ungdoms)kultur, de møder. De skal desuden interviewe tyske klassekammerater om deres forestillinger om Danmark og danskere. Vi vil i opgaveformuleringen bede dem forholde sig til (faren for) stereotyper og indlægge en "metatænkning" om kulturmødet.

b. Perspektivering

Af Michael Svendsen Pedersen

På Århus Statsgymnasium er internationaliseringen foregået inden for hvert af sprogfagene spansk, fransk og tysk, men i alle tilfælde har der været tale om etablering af *eksternt fagligt samarbejde med udenlandske partnere* - hvilket ligger inden for rammerne af *skolens overordnede internationaliseringsstrategi*.

Inden for hvert af sprogfagene er det eksterne samarbejde blevet gennemført i form af forskellige typer *projekter*, der hver indeholder flere *projektopgaver*. Tilsammen giver disse projekter derfor et billede af forskellige måder et sådant eksternt samarbejde kan virkeliggøres på, og viser dermed også at samspillet mellem sprog og kultur kan bringes i spil gennem forskellige pædagogiske tilgange.

Der er to *pædagogiske tematikker*, der går igennem hele formidlingsrapporten. Det første tema drejer sig om problemet med at undgå stereotyper i forbindelse med arbejdet med kultur. Her bliver der givet to bud på løsningsmuligheder: eksplicitering af og kritisk refleksion over stereotyper, samt interview med udenlandske studerende om deres opfattelser af dansk kultur. I den undervisning, som blev optaget på video/båndoptager og diskuteret af lærere og forsker, kan man se nogle yderligere potentialer for at arbejde ud fra et dynamisk sprogsyn.

Det andet tema drejer sig om udvikling af et kommunikativt læringsrum gennem en task-baseret pædagogisk tilrettelæggelse. I formidlingsartiklen bliver der givet nogle bud på tasks (kommunikative problemløsningsopgaver), ligesom der igennem projektet er registreret flere tasks. I det følgende vil de potentialer for at arbejde videre med de to pædagogiske tematikker, der viste sig i den registrerede undervisning, blive taget op, og det vil blive diskuteret, hvordan de to temaer kan forbindes med hinanden i den pædagogiske tilrettelæggelse af undervisningen.

I spanskundervisningen bliver der beskrevet to *projekter* inden for den organisatoriske ramme med eksternt internationalt samarbejde: a) billedforståelse (Picassos Guerníca), b) fotosafari om den økonomiske krise.

Den centrale projektopgave i billedforståelse - hvor den kultur, der blev arbejdet med, er 'finkultur' - bestod i en tolkning og beskrivelse af symboler i Picassos maleri. Task'en gik ud på, at de danske og spanske elever sammen skulle "finde symbolerne i værket" og fremlægge resultatet i form af en plakat. Når der er tale om task-baseret undervisning, altså om undervisningsforløb, der som sit omdrejningspunkt har kommunikative problemløsningsopgaver, er det afgørende, hvordan disse opgaver er pædagogisk tilrettelagt. Det fremgår ikke detaljeret af beskrivelsen, men når det hedder, at "heri kunne de med deres egne kulturelle briller se forskellige ting i det pågældende dyr/menneske/genstand, eller de kunne sammen finde information om dette", kan en mulig formulering af opgaven lyde: 'Lav en plakat, hvor I beskriver, hvad hesten/lampen osv. er et symbol på'. Der ville i så fald være tale om task-typen: meningsudveksling, hvor det, der skaber problemet og nødvendiggør kommunikation, er, at hver elev kan have sin egen tolkning af, hvad hesten osv. er symbol på, og at gruppen skal snakke sig frem til en fælles beskrivelse på plakaten. Dermed kan de eventuelle kulturelle forskelle, der måtte spille ind i tolkningen, indgå i problemløsningsarbejdet. Som opfølgende aktivitet kan eleverne tjekke deres tolkninger med 'autoriserede' tolkninger, således som det sker i den forberedende undervisning på deres skole.

De danske elever havde hjemmefra forberedt sig på denne opgave, dels ved at sætte sig ind i den historiske baggrund for billedet, dels ved at arbejde med at beskrive symbolerne i billedet. Til forskel fra den kommunikative opgave, der blev gennemført med de spanske elever, skulle eleverne i den forberedende undervisning ikke "finde" symbolerne i værket, men i stedet lave en liste med gloser til billedbeskrivelse, tjekke hinanden i forståelsen af gloserne samt beskrive den symbolske betydning af et element i billedet til en anden elev ud fra en udleveret skriftlig beskrivelse. Endelig skulle én elev fra hver gruppe gå til tavlen, hvor billedet var projekteret op, og fortælle om et af symbolerne.

I den forberedende undervisning bliver der naturligt nok lagt vægt på at forberede eleverne sprogligt til at beskrive billedet gennem træning af ordforråd og udtryk (cuadro, símbolo, toro, izquierda de osv.), og task'en består i at beskrive et symbol for en anden elev, således at denne kan give beskrivelsen videre til en tredje. I praksis fører det til en del forhandling af sproglig betydning blandt eleverne, men elevernes egen fortolkning og den kulturelle dimension er mindre

fremtrædende i den registrerede undervisning, bortset fra at billedet bliver sat ind i en historisk kontekst. Selvom eleverne kun behersker spansk i begrænset omfang, og i samarbejdet med de spanske elever, også bruger engelsk som kommunikationssprog, kunne det være interessant at overveje, i hvilket omfang der i den sproglige forberedelse også kunne indgå sprog til social interaktion, altså udtryk som: 'jeg mener, at...', 'hvad mener du med det?', 'det forstår jeg ikke', 'jeg er uenig'. Denne type sprog kunne bruges til forhandling af kulturel betydning, og eleverne kunne måske også få nogle erfaringer med forskellige – eller samme – normer for social interaktion.

I forbindelse med det andet projekt, fotosafari om den økonomiske krise, er der ikke foretaget registreringer, men der er afgrænsede kommunikative projektaktiviteter: tage billeder, udarbejde tekst- og billedrepræsentation, præsentere resultatet for de andre i klassen, som skulle tage noter og skrive en opgave herudfra. I hvilken grad der er tale om kommunikative problemløsningsopgaver, afhænger af, om der er et klart kommunikativt formål med de enkelte projektaktiviteter. Den kulturelle dimension i disse projektaktiviteter vil i praksis formentlig bestå i en oplevelse af at krisen i Spanien er dybere end i Danmark. På den gengivne powerpoint nævnes Venezuela, hvilket synes at åbne for et mere globalt perspektiv på krisen. Fotosafarien kan ses som et stykke etnografisk arbejde med den økonomiske krise som tema, og det kunne give anledning til spørgsmål som: Hvilke ting bliver der lagt vægt på de bannere, der bruges under demonstrationerne? (Eleverne kunne her indsamle slogans fra bannere og plakater og bruge dem til en sprog-kulturel bearbejdning). Hvilken opfattelse af krisen kommer til udtryk? Hvordan bliver demonstrationerne organiseret? Hvem deltager i demonstrationerne?

I fransk bestod *projektaktiviteterne* i forbindelse med udvekslingsturen af: a) elevernes filmoptagelser med præsentationer af sig selv og deres hverdag, b) en turistguide til hjembyen, og c) selve besøget i Frankrig. Det fremgår ikke af formidlingsrapporten, hvordan disse projektaktiviteter har været pædagogisk organiseret som læringsaktiviteter, men der er beskrivelser af forberedende aktiviteter til studieturen, og det er også nogle af de forberedende aktiviteter, der er blevet registreret.

De forberedende aktiviteter tog udgangspunkt i et lærebogssystem (Mette Bering & Mimi Sørensen: *Quatre Amis*. Gyldendal), bl.a. kapitlet "Samedi" hvor unge mennesker mødes på en café, laver aftaler om at gå i biografen, snakker om hverdagsting og oplever en smule jalousi. Kapitlet om "Samedi" tager udgangspunkt i en dialogtekst (med tilhørende video), hvortil der er knyttet en række opgaver, og det er relevant i forbindelse med studieturen i kraft af det hverdags ungdomssprog (med brug af engelske udtryk), der anvendes. Men der kan være to udfordringer: for det første at kapitlet kunne være opbygget på en mere systematisk måde til kommunikativ undervisning; for det andet at de kulturelle dimensioner man kunne se i materialet, forbliver meget implicit og ikke gøres til genstand for pædagogisk praksis.

Man kan se den opgave, der består i at eleverne to og to skal lave en telefonsamtale for at aftale at mødes på en café og derefter opføre samtalen for klassen, som den centrale kommunikative problemløsningsopgave. Men spørgsmålet er, om der er en 'kløft' i opgaven, der gør den tilstrækkeligt kommunikativt udfordrende. Hvis der blev indbygget nogle begrænsninger i form af, hvornår man har mulighed for at mødes, hvilken café man foretrækker, hvad formålet er med at mødes osv., kunne der opstå en forhandlingsdialog, som skulle føre frem til en aftale.

Derudover kan man se på, hvordan eleverne bliver klædt sprogligt på til at løse opgaven. Kapitlet indledes med en ordliste over ord, der forekommer i dialogen, og de skal tage stilling til, hvilke ord de forstår og ikke forstår, og hvilke emner de forventer at høre om ud fra ordene. I undervisningen bliver netop denne aktivitet taget op, og den bliver suppleret af en gennemgang af delingsartiklen på fransk i relation til dialogen: faire du sport, jouer de la violon osv. I bogens kapitel er der ikke flere aktiviteter med direkte sprogligt fokus, selvom netop det særlige ungdomshverdagssprog, der anvendes (udtryk, forkortelser af ord, engelske udtryk osv.), kunne være relevant for eleverne i forbindelse med samtaler med deres franske kontakter. I undervisningen får eleverne også til opgave i grupper at snakke om deres familie, ligesom når de er sammen med de franske elever: "J'ai une mère et un père, et j'ai une petite sœur et un petit frère". Generelt ligger der her en udfordring i at bruge lærebogssystemets materiale til planlægning af en undervisning, der giver eleverne mulighed for at arbejde med kommunikative opgaver, der har et klart kommunikativt formål i form af en kløft eller et problem, der skal løses gennem kommunikation, og som giver eleverne lejlighed til at blive opmærksomme på både grammatiske og pragmatiske sproglige fænomener i direkte tilknytning til det kommunikative arbejde. I formidlingsrapporten bliver der givet nogle eksempler på andre tasks, der er blevet anvendt i undervisningen, og her nævnes netop nødvendigheden af, at der er en klart kommunikativt formål i problemløsningen, således at der kan komme et resultat eller produkt ud af det ("en form for opsamling/ afslutning" som det hedder).

Endelig ligger der som nævnt nogle kulturelle dimensioner i lektionen, som dog forbliver implicite. Der er tydeligvis tale om et 'typisk' fransk brasserie, hvor der serveres croissanter, diabolo-menthe osv, ligesom der er tale om 'hvide' middelklasseunge, hvilket afspejler sig deres sprog og det, de taler om. Hvilke kulturelle særtræk kan eleverne få øje på? Hvilke ungdomskulturelle træk kan de genkende? Hvordan ville en tilsvarende samtale foregå på et brasserie/en café i Danmark – og ville den finde sted sådant et sted? Eleverne kunne jo prøve at lave en dialog med deres franske partner på et typisk dansk mødested for unge og i dialogen forklare de ting, som de mener kunne være kulturelt anderledes for den franske elev. Dermed er der også åbnet for at arbejde med de sprogligt-kulturelle ting i elevernes egne videoer om deres hverdagsliv.

I formidlingsrapporten afsnit om tyskundervisningen nævnes to projekter: Elevernes film om deres hverdagsliv og læsning af et kapitel af Knud Romers bog "Den der blinker" i samarbejde med dansk. I forbindelse med filmen er der blevet arbejdet med en række 'indflettede' tasks', "der

stimulerer talelyst". Også i tilknytning til romanlæsningen er der blevet arbejdet med tasks, som eleverne "skulle løse for at kunne få teksten til at give mening". Her har brugen af tasks altså haft to forskellige funktioner: som supplerende aktiviteter til arbejdet med filmene, og som centrale aktiviteter til forståelse af teksten.

En af de ting, der bliver lagt vægt på i formidlingsrapporten, er at undgå kulturelle stereotyper, og der nævnes bl.a. "muligheden for at opleve egen kultur set med andres øjne". I den registrerede undervisning viste der sig også en række potentialer for et pædagogisk arbejde med et dynamisk kultursyn.

Eleverne arbejder her med en videoptagelse af et interview med en tysk læge der er ansat på et dansk hospital. Formålet med undervisningen er at indkredse, hvad der er typisk dansk og typisk tysk, og hvad man kan lære af hinanden. Dette indebærer naturligvis umiddelbart en risiko for en stereotypificering af dansk og tysk kultur, og dermed en forståelse af, at danskere er på en bestemt måde, ligesom tyskere er på en bestemt måde.

I det anvendte undervisningsmateriale (Taber & Graverholt) bliver der imidlertid eksplicit gjort opmærksom på, at man vanskeligt kan svare på spørgsmålet om, hvori de nationale forskelle består, uden at man havner i generaliseringer og stereotype opfattelser. Desuden ændrer sociale og kulturelle normer sig, og der er store regionale og lokale forskelle inden for et lands grænser. Spørgsmålet er så, hvordan dette materiale kan bruges i praksis, således at man kommer ud over stereotyper og giver eleverne mulighed for at udvikle en selvforståelse i et kulturelt perspektiv.

I interviewet siger den tyske læge at det som tyskerne kan lære af danskerne, er at være mere afslappet (*gelassener*). I Tyskland accepterer man måske ting, som i Danmark hurtigere bliver taget op til diskussion, men det er diskussion i betydningen 'brokke sig' (*meckern*). Han bruger også det danske ord 'brok', og forklarer, at det ikke rigtigt kan oversættes til tysk. Måske får danskerne gennem deres direkte facon afdækket nogle forhold som i højere grad forbliver skjulte i Tyskland, men hos nogen bliver det til for meget brok, og lægen udtrykker tvivl, om det fører til en konstruktiv dialog.

Læreren beder eleverne om i et par minutter at diskutere hvad lægen siger om "die dänische Gelassenheit, dänische Offenheit" og "das dänische Meckern", og derefter tage stilling til om de er enige eller uenige. I en af grupperne diskuterer eleverne, hvordan "brokke sig", "diskutere" og "konstruktiver Dialog" skal forstås i forhold til hinanden, og hvilke af begreberne lægen opfatter som positive og negative. Til lægens problematisering af om der er tale om en konstruktiv dialog, siger den ene af eleverne, at: "man måske kan stille spørgsmål ved om vi har en konstruktiv dialog – jeg ved det ikke", og en anden elev siger: "Jeg ved det heller ikke".

Mens der således i elevernes diskussion af interviewet er en vis åbenhed om, hvordan begreberne skal forstås i forhold til hinanden, drejer det sig i den efterfølgende klassesamtale, der ledes af

læreren, først og fremmest om at nå frem til en forståelse af hvad lægen 'faktisk mener', hvilket viser sig ved at der er rigtige og forkerte svar på lærerens spørgsmål.

Afklaringen af, hvad det er lægen faktisk siger, er naturligvis væsentlig i forbindelse med elevernes sproglige afkodning af interviewet, men de mulige betydningsglidninger mellem begreberne som eleverne diskuterer, og det som læreren lagde op til, nemlig hvad eleverne mener om det, lægen siger, kommer ikke i spil på dette sted. I stedet beder læreren eleverne om til næste gang at forberede "et rigtigt godt eksempel på dansk brok". Forløbet slutter med, at læreren opfordrer eleverne til at "lytte på den erfaring I har, eller det I har hørt om Tysklands historie, traditioner. Hvad er årsagen til at der ikke er så megen brok i et samfund som det tyske?" I en kort efterfølgende dialog med eleverne bliver begreber som "respekt", "deutsche Hierarchie" og "grösserer Akzept" brugt som mulige forklaringer.

I løbet af lektionen vipper balancen mellem et statisk syn på kultur som generaliserede og stereotypificerede nationaltræk, og et dynamisk syn på kultur, som noget der er skabt af og løbende ændres gennem menneskers interaktion med hinanden.

Det kan have et pædagogisk formål at arbejde ud fra nogle oplevede eller opfattede nationaltypiske kulturforskelle, men det er vigtigt også at komme bag om og dynamisere essentialiserende tilgange til forståelse af kultur.

Her åbner lærerens opgave til eleverne om at finde på eksempler på brok nogle muligheder. Eleverne kunne lave et lille sprogetnografisk arbejde på deres skole for at finde ud af, om og hvornår 'danskere' brokker sig – samtidig med, at de tager højde for etniske og kulturelle forskelle. Derefter kunne de skrive eksempler ned, beskrive den kontekst de indgår i og sende dem til deres kontaktklasse i Tyskland for at få de tyske elevers reaktion: Ville de kunne sige de samme ting i den samme situation? Hvad ville de kalde den sproghandling, eleverne på dansk ville kalde 'brokken'? I hvilke situationer ville de tyske elever brokke sig? Er der faktisk forskel på 'meckern' og 'brokke sig'? Er de unges sprog og kultur i Danmark og Tyskland tættere på hinanden end den kultur en midaldrende middelklassetysker oplever?

En yderligere perspektivering kunne bestå i at arbejde med en social og historisk kontekstualisering, sådan som læreren også lægger op til. Det kunne føre til en modstilling mellem en tysk autoritetshistorie og en dansk lighedskultur, sådan som det måske sker med begreberne "respekt", "Akzept" og "Hierarchie", men det kunne også føre til en problematisering af netop denne modstilling og af dansk brokkekultur. En yderligere mulighed for kontekstualisering var at knytte an til diskussionen om demokrati som retten til at sige, hvad man vil, f.eks. i relation til Muhammed-tegningerne – hvilket også nævnes i undervisningsmaterialet.

3. Tønder Handelsskole

a. Formidlingsrapport

Internationalisering og Tønder Handelsgymnasium -et FoU-projekt, som skal styrke gymnasieelevernes internationale kompetencer

Af Palle Gulbrandsen

Udgangspunkt:

Tønder Handelsgymnasium & Handelsskole (TOHA) har længe ønsket at styrke fremmedsprogene på HHX, men bl.a. på grund af skolens størrelse har det ikke været muligt at fastholde en egentlig sproglig studieretning, selvom vores geografiske placering giver os nogle særlige forudsætninger mht. tysk.

Hovedformålet med udviklingsprojektet på TOHA har således været at skabe en studieretning, som har en skarpere sproglig profil, men lige så vigtigt har det været at skabe en studieretning, hvor koblingen mellem teori og praksis i gennem alle 3 gymnasieår skulle styrkes.

Der er med andre ord tale om et meget ambitiøst 3. årigt projekt med mange delelementer. I det følgende vil der blive fokuseret på det internationale aspekt i projektet. Da vi i skrivende stund er i gang med det andet år, så har vi allerede gjort nogle erfaringer, som har medført, at der er sket nogle indholdsmæssige og didaktiske justeringer af det oprindelige projekt, ligesom vi har lavet nogle vigtige "forstudier" til det, der kommer til at ske i 3.g.

1.Undersøgelsesspørgsmål

Det overordnede mål med vores projekt er at styrke elevernes internationale kompetencer, således at eleverne både kan forstå og navigere i en mere og mere globaliseret verden. Det betyder, at vi vægter såvel de sproglige som de kulturelle kompetencer lige meget. Midlet her til er at udvikle undervisningsforløb, hvor fagene arbejder sammen om forløb, som har et internationalt perspektiv og hvor sprogfagene – primært engelsk har en veldefineret rolle.

Omdrejningspunktet for projektet er et tæt samarbejde med den internationale skokoncern ECCO. ECCO er den gennemgående "case" i bl.a. SO1 og SO3 og SRO, ligesom ECCO indgår i de nyudviklede studieture i alle 3 gymnasieår. Men i princippet kunne vi bruge en anden international orienteret virksomhed som "case".

Set ud fra et dannelsesmæssigt perspektiv, så er arbejdet med "globalisering" som et overordnet tema i de tre gymnasieår helt i tråd med de tanker om "epokale nøgleproblemer", som den tyske

læringsteoretiker Klafki gør sig – tanker som i høj grad præger den nuværende gymnasieordning på HHX.

Vores overordnede undersøgelses mål har således været: Hvordan kan man via "casepædagogik" udvikle elevernes internationale kompetencer? I forhold til Undervisningsministeriets overordnede forsøgsbeskrivelse bidrager vores projekt ved at belyse følgende punkter:

At stimulere elevernes interesse for sprog, kultur og internationale muligheder – både inden for og i samarbejde med andre fag.

Det ved:

At udvikle flerfaglige forløb, hvor eleverne ved brug af forskellige fags teorier og metoder arbejder med globale problemstillinger

At samarbejde med ECCO om at udvikle praksisnære undervisningsforløb, som øger elevernes læring og interesse for international business

At samarbejde med danske og udenlandske institutioner og skoler i de lande, hvor studieturen går til i henholdsvis 1., 2. og 3.g.

Helt konkret har lærerteamet omkring den internationale klasse udarbejdet en plan for alle 3 gymnasieår – en plan, som løbende er blevet evalueret og justeret og som har dannet udgangspunkt de mange drøftelser med repræsentanter for ECCO.

Da der er tale om et tre årigt projekt, er det og vigtigt at præcisere, at der er indbygget en klar progression i undervisningsforløbene – en progression som knytter sig til de progressionsforestillinger, som er foreskrevet i styringsdokumenterne for HHX.

2. Konteksten/Problembaggrunden/Afsættet for projektet:

Projektet er knyttet til en ny studieretning, som vi har startet i skoleåret 2013.

Studieretningsfagene er afsætningsøkonomi A, international økonomi A og kulturforståelse B.

Undervisnings rammerne er planlagt og tilrettelagt af det lærerteam, som enten har klassen eller som skal have klassen i 2. og 3.g. Det drejer sig konkret om lærerne i engelsk, tysk, afsætningsøkonomi, virksomhedsøkonomi, international økonomi, kulturforståelse, dansk og

samtidshistorie. De pågældende lærere har alle også særlige sproglige forudsætninger i engelsk og/eller tysk.

Begreber som "internationalisering" eller "globalisering" indgår i forvejen som centrale elementer i fagene og i studieområdet. Styringsdokumenterne for HHX muliggør eller understøtter med andre ord mulighederne for at skabe en studieretning med en skarp international profil.

På HHX er der endvidere en tradition for flerfaglige forløb, der er case baserede eller virkelighedsnære. I Tønder har vi også en i længere årrække bevidst tonet vores studieretninger i det omfang, som har været muligt. Terminsprøverne og eksamensperioden for specielt 1.g'erne og i nogen grad også for 2.g'erne har f.eks. været "toningsværktøjer" eller "toningsrum".

En anden væsentlig forudsætning for projektet er et mangeårigt samarbejde med de såkaldte "Synergiskoler" – en gruppe af mindre handelsskoler - om et omfattende internationaliseringsprogram. Specielt i forhold til "Studieområdet del 3", også kaldet det internationale område, har vi siden den nye gymnasieordning fra 2005 udviklet et undervisningsprogram, som indbefatter forlagt undervisning bl.a. til Kina, USA og Spanien. Planen er, at alle eleverne, som har valgt den internationale studieretning, skal på et 3-4 ugers studieophold i Kina i 3.g – mere herom senere.

I forhold til sprog så er det også vigtigt at påpege, at alle HHX'erne har engelsk på A-niveau, ligesom geografien gør, at alle elever på TOHA har relativt gode forudsætninger i tysk. Men det har været nødvendigt at optage enkelte elever i klassen, som har spansk som andet fremmedsprog.

Tønders demografi gør, at mange af vores elever kommer fra såkaldte "gymnasiefremmede" miljøer. Det forhold formoder vi betyder, at elevernes perspektiv på verden kan være lidt "snævrere" end hos elever, som kommer fra andre miljøer. Her skal man dog også tage i betragtning, at Tønder Kommune er en grænsekommune, som igennem hele historien så at sige har været indgangsporten til resten af Europa, ligesom erhvervslivet i vores område altid har været internationalt orienteret. I Tønder er der ud over ECCO eksportvirksomheder som SAPA (tidligere Norsk Hydro), Brd.Hartmann, Velux og Benteler. På ECCO er koncernsproget engelsk, mens det på Benteler er tysk. TOHA har gennem en lang årrække haft et tæt samarbejde de lokale virksomheder. Vores projekt er også blevet begunstiget af, at ECCO har ændret strategi, så de nu opfatter sig som både global og lokal. Det sidste er nyt. ECCOs store engagement i uddannelsen af unge mennesker illustreres også af, at ECCO har doneret et stort nyt "innovationshus" til ca. 15 millioner kroner – et center, som bliver et anneks til Tønder Handelsgymnasium & Handelsskole.

3 Indsatser og virkninger - processen

Lærerteamet omkring den internationale klasse har som nævnt udarbejdet en 3 års plan for de flerfaglige forløb og fastlagt de didaktiske grundprincipper inden skolestart 2013.

Et af grundprincipperne er her, at eleverne igennem de tre gymnasieår, i alle fag og i stigende grad, skal arbejde med autentiske tekster på primært engelsk, men også på tysk.

Vi skal hele tiden være opmærksomme på at få fremmedsprog med i de flerfaglige forløb, når det kan gøres på en relevant måde.

Et andet grundprincip er, at vi ikke vil gennemføre et virksomhedsbesøg eller en studietur osv. bare fordi det er muligt at gennemføre eller fordi det "plejer" vi at gøre. En studietur eller et foredrag af en gæstelærer skal have relevans i forhold til elevernes læring.

Vi skal ikke på sigt være afhængig af en enkelt virksomhed.

Lærerteamet må løbende evaluere de fælles læringsforløb med henblik på justeringer og ændringer i forhold til de overordnede mål med projektet.

Hele lærerteamet mødes ca. 1 gang hver anden måned for at planlægge og evaluere de enkelte undervisningsforløb, ligesom vi på disse møder justerer vores overordnede tidsplaner. Helt konkret, så har det vist sig, at vi er nødt til i et vist omfang at indrette os efter ECCOs muligheder for at gennemføre forlagt undervisning hos dem.

Vi har besluttet at gennemføre to større evalueringer af undervisningen to gange om året. I uge 49 eller 50 gennemføres en midtvejsevaluering med en fast spørgeramme. I forbindelse med den afsluttende portfoliooprøve maj/juni gennemføres der en mundtlig evaluering.

Alle undervisningsforløb er i princippet bygget op på samme måde. Dvs. der et forspil, en gennemførelse og et efterspil. Dette kan eksemplificeres med det første større flerfaglige forløb i 1.g – et forløb som indgår i S01. Eleverne skal i uge 40 på en tredages studietur til Hamborg, hvor de skal besøge ECCO Store og ECCO DACH, ligesom de skal høre et foredrag på Det danske Handelsskammer. Inden besøget arbejder eleverne i AØ med begreberne positionering og konkurrentanalyse mm.. I kulturforståelse gennemgår faglæreren, hvordan man laver "feltstudier" osv. I VØ, Engelsk og Tysk lægger man tilsvarende op til Hamborg-turen. Eleverne er i uge 39 på besøg på ECCOs afdeling i Bredebro, hvor de får et foredrag om det tyske marked. I Hamborg laver de bl.a. en lille forbrugerundersøgelse på strøget i Hamborg. Disse interviews gennemføres selvsagt på tysk, ligesom foredragene i ECCO-Store foregår på tysk. På ECCO DACH er oplæggene på engelsk. I uge 41 efterbehandler elever deres input fra Hamborg og der gennemføres en gruppeevaluering. I uge 45 eller 46 skal eleverne forelægge deres resultater af deres studier i Hamborg over for repræsentanter for ECCO. Sidste år foregik det på dansk, men vi har i år besluttet, at det giver god mening, at eleverne præsenterer deres resultater på engelsk.

For yderligere at give en idé, om indholdet og det didaktiske design vil der i det følgende kort blive redegjort for nogle af de flerfaglige forløb, som er gennemført eller vil blive gennemført.

Det næste flerfaglige forløb i 1.g er også en del af SO1 nemlig det "samfundsfaglige forløb". Her er temaet for alle klasserne "velfærdsstaten". I den internationale klasse kobles ECCOs CSR-politik på dette forløb. På baggrund af erfaringerne fra sidste år, så vil vi bede ECCO holde deres foredrag på engelsk, ligesom vi i et vist omfang vil koble fagene VØ og Kulturforståelse på undervisningsforløbet. Inden foredraget om CSR på ECCO i Bredebro vil faglærerne på grundlag af autentisk engelsksproget materiale fra ECCO forberede eleverne på besøget.

I uge 10 er der terminsprøver. I sprogfagene incl. dansk og i kulturforståelse laves et 3 dages projekt over temaet ECCOs kommunikation og visuelle identitet. Projektet indeholder bl.a. et besøg i ECCOs kommunikations- og markedsføringsafdeling, ligesom der vil være tilknyttet nogle regulære prøver.

I maj/juni gennemfører vi den såkaldte "ECCO-camp", hvor undervisningen i et vist omfang foregår på ECCOs virksomheder i Tønder Kommune og med inddragelse af medarbejdere - bl.a. økonomer og kommunikationsmedarbejdere og unge trainees. Den første ECCO-camp gennemføres på ECCOs store konferencecenter, hvor eleverne bor på ECCOs regning..

I 2.g vil vi gennemføre SRO i uge 25 på ECCOs konferencecenter. Her får eleverne opgaver, som er knyttet til deres studieretningsfag og ECCO. Eleverne vil på konferencecentret modtage input fra foredragsholdere fra ECCO. Disse foredrag vil i et vist omfang blive gennemført på engelsk.

I 2.g er elever på ekskursion i Amsterdam, hvor de besøger ECCOs europæiske hovedkontor og deres store garveri. Vi har just gennemført evaluering af denne studietur, og der er heldigvis kun behov for mindre justeringer næste år. Alle foredrag mv i Holland foregik selvsagt på engelsk.

I 2.g er der flere andre undervisningsforløb, hvor vi benytter ECCO som case, men her indgår fremmedsprogene ikke så markant.

Afslutningsvis vil vi nævne at eleverne i 3.g skal på forlagt undervisning i Kina. Undervisningen foregår på Shanghai Finance University i Pudong. Som tidligere nævnt, så har Tønder Handelsgymnasium i samarbejde med "Synergiskolerne" i gennem en årrække opbygget et undervisningsprogram i SO3 på universitetet. På universitetet gennemføres der undervisning af kinesiske universitetslærere i IØ, Kulturforståelse og kinesisk historie. På tilsvarende vis modtager eleverne undervisning af danske gæstelærere fra Det danske Handelskammer og Dansk Industri i Shanghai. Den omfattende undervisning i Shanghai afsluttes med en prøve, hvor to danske undervisere i samarbejde med en kinesisk underviser giver eleverne en individuel karakter, som indgår som et centralt element i den afsluttende årskaracter i SO3. De sidste to år har eleverne på forlagt undervisning modtaget undervisning af repræsentanter fra ECCO SHOES i Kina. Tønder Handelsgymnasium har også de sidste to haft en repræsentant med på forlagt undervisning med henblik på at kunne lave særligt undervisningsprogram for eleverne i den internationale klasse. Her i efteråret 2014 vil TOHA i samarbejde med ECCO og vores danske partnere i Synergiskolerne lave en detailplanlægning af den kommende studietur til Kina.

Studieturen til Kina afsluttes med en uges ophold i Beijing, hvor elever også modtager relevant undervisning. Eleverne besøger bl.a. Det danske universitetscenter i Beijing, Sino Danish Center. Her ser de bl.a., hvordan danske studerende arbejder og bor mens de studerer i Kina. Men i Beijing bor vore elever på et almindeligt turisthotel. Erfaringerne viser, at netop opholdet på universitetet i Shanghai, hvor eleverne fra Danmark bor, spiser, dyrker sport og studerer sammen med kinesere styrker elevernes interkulturelle kompetencer – som der stod i "Sprogforum" nr.18: "Når en kvindelig studerende med dansk baggrund og en kvindelig studerende med kinesisk baggrund mødes, er der naturligvis brug for interkulturel kompetence fra begge sider, uanset hvilket sprog de bruger. Ikke sådan at danskeren prøver at opføre sig "på kinesisk" og kineseren prøver at opføre sig "på dansk",(...) Men sådan at begge er i stand til at rumme den andens forskellighed i sig og forholde sig konstruktivt og vidende til denne forskellighed". ("Sprogforum", red, K. M. Frederiksen m.fl.: Nr. 18, 2000: Tema: Interkulturel kompetence).

4. Resultater og perspektiv:

Overordnet set så har vi gennemført den plan, som vi havde fra starten med vores projekt. Dvs vi har gennemført en række flerfaglige projekter og studieture, hvor vi har brugt ECCO som case ligesom sprogfagene er blevet integreret meget tydeligt i de forskellige forløb.

Undervejs i processen er vi blevet mere bevidste om "case pædagogikkens" styrker og svagheder. Vi har fået bekræftet, at elevernes motivation øges, når de kan se, hvordan teori og praksis kobles. Også undervisernes engagement i projektet og tro på at case pædagogikken virker i forhold til elevernes læring gør, at alle involverede undervisere bakker op om projektet. Men er det muligt at fastholde dette engagement hos lærere, når der så at sige går rutine i de forskellige læringsforløb, og når der uvilkaarligt kommer nye undervisere ind i det "faste" lærerteam omkring den internationale klasse. På den anden side, så er det også vigtigt for projektet, at det hele tiden udvikler sig i takt med, at elever, undervisere og den samfundsmæssige kontekst ændrer sig.

Vi er også blevet klar over, at vi fremadrettet skal inddrage andre internationalt orienterede virksomheder i vores projekt, da ECCO af mange grunde kan "køre træt" i samarbejdet. De bruger pt. mange resurser på projektet. Vi er derfor i fuld forståelse med ECCO allerede i gang med at sondre mulighederne for at inddrage andre virksomheder i projektet.

Hvis vi ser på elevernes syn på projektet, så kan vi se, at eleverne ind til nu nærmest er begejstrede for gå i den internationale klasse. Det kan vi se ud fra vores forskellige evalueringer, men vi kan også se, at eleverne gladelige stiller op til forskellige info-arrangementer. Men nok så vigtigt er det at se, at de elever som i indeværende skoleår er startet i 1 g for det første er flere end det første år og for det andet har de nye 1.g'ere særdeles gode sprogkunderskaber. Det betyder, at vores "markedsføring" tilsyneladende har været rigtig, og vi har et rigtigt godt råstof at arbejde videre med.

Med hensyn til at måle elevernes ”interkulturelle kompetencer”, så er vi mere usikre. Vi tror selvfølgelig, at vi via projektet styrker elevernes ”interkulturelle kompetencer”, men vi **ved** det ikke. I 3.g får vi et mere sikkert og nuanceret evalueringsgrundlag, ligesom vi har tid til at finde nogle bedre evalueringsværktøjer end vi har kendskab til i dag.

b. Perspektivering

Af Michael Svendsen Pedersen

Netværksprojektet på Tønder Handelsgymnasium og Handelsskole er specielt ved, at det anvender det, man på skolen kalder en ”casepædagogik”, dvs. en pædagogik, der tager udgangspunkt i praktiske eller virkelighedsnære problemstillinger, og som gør det muligt at forbinde teori og praksis. Det er skolens erfaring, at det er en pædagogik, der giver gymnasiefremmede elever mulighed for at se relevansen og formålet med undervisningsaktiviteterne, og som generelt styrker den sociale sammenhæng på holdet, og styrker den enkeltes identitet.

I det konkrete tilfælde udgøres de *organisatoriske rammer* for casepædagogikken af et *eksternt samarbejde* med skofabrikken ECCO, der er baseret i skolens lokalområde, og et *internt samarbejde* mellem flere af de fag, der indgår i elevernes uddannelse: fremmedsprog, afsætningsøkonomi, virksomhedsøkonomi, international økonomi, kulturforståelse, dansk og samtidshistorie. *Det overordnede projekt*, som danner grundlag for casepædagogikken, består i at gennemføre en række *delprojekter* i samarbejde med ECCO og relatere de enkelte fag i uddannelsen til projektopgaverne i disse delprojekter.

Et af delprojekterne var en studietur til ECCO’s butik og produktionsafdeling i Hamborg og det danske Handelskammer i byen. I de enkelte fag lægges der op til studieturen. Eleverne får af ECCO i Danmark en introduktion til det tyske marked, og under selve studieturen gennemfører eleverne en række *projektaktiviteter*, som der var lejlighed til at høre en fremlæggelse af under besøg på skolen. Eleverne fortalte her, hvordan de a) i ECCO-butikken var blevet introduceret til ECCO’s produkter og markedsudvikling, b) havde lavet interviewundersøgelse af de tyske kunders kendskab til ECCO på gaden i Hamborg på tysk, og derefter præsenteret resultatet – bl.a. i form af diagrammer - for ECCO på engelsk, c) havde besøgt produktionen og prøvet nogle hands-on aktiviteter. I forbindelse med fremlæggelsen på klassen var de enkelte grupper i dialog med resten af klassen og specielt læreren om en faglig perspektivering i direkte relation til indholdet i fremlæggelsen: Hvad hedder forskellen mellem produktionspris og salgspris? Hvad er ECCO’s særlige udfordringer i konkurrencen med de andre skofirmaer i byen? Er interviewundersøgelsen omfattende nok til at være repræsentativ?

Som eksemplet viser, skaber det tætte samarbejde med en virksomhed som ECCO en unik ramme for elevernes læreprocesser gennem arbejdet med en lang række forskellige projektopgaver. Det

afgørende er så at indkredse, hvori den specifikke pædagogiske tilgang i casepædagogikken består, således at dens muligheder kan udnyttes fuldt ud.

I et oplæg fra skolen (oplæg ved uddannelsesleder Palle Guldbrandsen) nævnes følgende træk som karakteristiske for casepædagogikken:

udgangspunkt i praktiske eller virkelighedsnære problemstillinger

koble teori og praksis

reflektere over forholdet mellem teori og praksis gennem nye optikker og egen og andres indsigt/selvindsigt

Det betyder for et første at casen som en del af "virkeligheden", f.eks. ECCO's aktiviteter, ikke bare *foreligger*, men skal udarbejdes i form af "virkelighedsnære problemstillinger". Dernæst kan casen med sine virkelighedsnære problemstillinger analyseres ved hjælp af teori – i dette tilfælde i form af den faglige viden, eleverne får fra undervisningen – hvorved problemstillingerne gøres til eksemplariske problemstillinger, der kan sige noget mere generelt om et emne, og dermed bidrage til en ny forståelse af emnet.

Der indgår en lang række projektaktiviteter i dette delprojekt, og set fra et pædagogisk perspektiv kan man ud fra casepædagogikkens tilgang stille to spørgsmål til aktiviteterne: Hvad er det for det første, der er i fokus og udgør sammenhængen i de enkelte delprojekter, således at de tager udgangspunkt i cases? Og hvordan tilrettelægges for det andet de enkelte projektopgaver, således at aktiviteterne bliver til *læringsaktiviteter* i form af nye optikker og ny indsigt med anvendelse af faglig viden?

Svaret på det første spørgsmål ser i tilfældet med studieturen til Hamborg ud til at kunne besvares med, at det er de enkelte fag, der er udgangspunktet for delprojekterne i forbindelse med turen, f.eks. afsætningsøkonomi: positionering og konkurrentanalyse; og interviewundersøgelsen kan ses som en udmøntning af dette fokus, men hvad er de præcise fokuspunkter i forbindelse med delaktiviteterne? Hvad er det eleverne skal kigge efter? Hvordan skal de indsamle materiale om de enkelte fokuspunkter? Hvad går opgaven ud på i forbindelse med de enkelte delaktiviteter? Hvordan bliver der med andre ord tale om en case, en virkelighedsnær problemstilling? Der er flere muligheder for at skabe fokus og sammenhæng i delprojekterne: a) Man kan formulere en case for hele turen til Hamborg med udgangspunkt i en problemstilling i stil med "ECCO im deutschen Markt" og formulere en række delspørgsmål i relation hertil b) man kan lade de enkelte fag være udgangspunktet for en række opgaver, sådan som det ser ud til at være tilfældet i det konkrete projekt, og ud fra de faglige problemstillinger undersøge forholdene i Hamborg.

Svarene på det andet spørgsmål ligger i direkte forlængelse af det første, da det er opgaverne i delaktiviteterne, eller delaktiviteterne som opgaver, der gør det muligt at tilrettelægge bl.a. sprogundervisningen, således at der kommer mest mulig sproglæring ud af det. De kommunikative opgaver i relation til projektopgaverne er bl.a. a) lytte til oplæg om ECCO i Hamborg, b) henvende sig til folk på gågaden i Hamborg og stille dem mundtlige spørgsmål på tysk, c) indgå i mundtlig interaktion i forbindelse med hands-on aktiviteter i produktionen, d) præsentere resultaterne af markedsanalyse i Hamborg for ECCO i Danmark på engelsk (mundtligt + powerpoints). I hvert tilfælde er der tale om en række specifikke kommunikative aktiviteter, som der kan arbejdes med som en sproglig læringsaktivitet, herunder med anvendelse af læringsstrategier. Det fremgår ikke eksplicit af formidlingsrapporten og elevernes fremlæggelser, hvordan disse kommunikationsaktiviteter er blevet pædagogisk organiseret som sproglæringsaktiviteter, men et lille forløb fra projektperioden kan belyse nogle af mulighederne.

Temaet for dette forløb er Corporate Social Responsibility, hvor læreren i faget virksomhedsøkonomi gennemgår teorier om virksomheders sociale ansvar som forberedelse til et besøg på ECCO samme dag, hvor eleverne skal høre et oplæg om det, som ECCO kalder deres Code of Conduct. I forbindelse med sin gennemgang kommer læreren ind på, at Danmark adskiller sig fra mange andre lande ved, at der ikke er korruption, og at menneskerettighederne overholdes; og han åbner for et spørgsmål om ECCO i sine udenlandske afdelinger, f.eks. i Kina gør mere for arbejdstagerrettigheder, herunder miljø, end de ifølge den lokale lovgivning er forpligtet til. Hermed er der lagt op til fokuserende spørgsmål, eleverne kunne tage op i forbindelse med oplægget på ECCO, og som kunne være udgangspunkt for formuleringen af en case: Læreren opfordrer da også generelt elever til at have de ting, der er blevet gennemgået, i bagehovedet og eventuelt tænke over nogle spørgsmål angående ECCO's Corporate Social Responsibility. Men derudover tager eleverne ikke en fokuseret opgave med sig til arrangementet på ECCO.

På ECCO får eleverne samme dag et oplæg af en medarbejder, der er ansvarlig for virksomhedens Corporate Conduct, og hun fortæller om de "10 commitments", der indgår i virksomhedens Code of Conduct, og forklarer, at ECCO's holdning er: "Dér hvor vi opererer, er vi gæster og tilpasser os kulturen", og giver i sit oplæg praktiske eksempler fra ECCO's afdelinger rundt omkring i verden. Eleverne har fået udleveret en engelsk udgave af Code of Conduct, og undervejs i oplægget bliver eleverne bedt om at løse nogle opgaver, f.eks.: Vælg én af forpligtelserne og tegn den, så et barn kan forstå den; If a company should address an issue in society, what should it be? (her skal der sættes krydser i et skema).

Generelt har ECCO i sit samarbejde med skolen ikke en bestemt pædagogisk dagsorden, så det er op til skolens undervisere at designe aktiviteterne, således at de bliver pædagogisk organiserede læringsaktiviteter. Oplægget her er med sine opgaver til eleverne derfor lidt en undtagelse – normalt får eleverne oplæg, på dansk eller engelsk, som de skal lytte til, men som der ikke er knyttet pædagogiske aktiviteter til. Men selvom der altså her indgår opgaver i forbindelse med oplægget, og oplægsholderen spørger eleverne, om de har hørt om Corporate Social

Responsibility, bliver der ikke i rummet mellem undervisningen på skolen og oplægget på virksomheden skabt et eksplicit fokuseret læringsrum gennem pædagogisk tilrettelagte opgaver, og det er da også bemærkelsesværdigt, at ingen af eleverne under hele oplægget har papir og blyant fremme for at tage noter. At folderen om Code of Conduct er på engelsk, ville gøre det relevant eventuelt på forhånd at have arbejdet med den i engelskundervisningen.

I forbindelse med ECCO-camp'en kan man rejse de samme to perspektiverende spørgsmål som ovenfor.

ECCO-camp'en er en ret enestående ramme for elevernes uddannelsesforløb. De opholder sig to dage på ECCO's konferencecenter, hvor de får et oplæg på dansk af to erfarne medarbejdere om ECCO's historie og virksomhedskultur; et oplæg på dansk af en af skolens lærere om konjunkturer; og et oplæg på engelsk af en ECCO-medarbejder om ECCO og konjunkturer. De opgaver, som eleverne skal arbejde med i forbindelse med dette forløb, er dels at lave referater af oplæggene på engelsk, dels at forberede og gennemføre en filmoptagelse med interview på engelsk med fire trainees på ECCO. Med udgangspunkt i de to spørgsmål kan man også her i forbindelse med videreudvikling af case-pædagogikken spørge, hvordan der for eleverne kan skabes størst mulig sammenhæng og fokus i camp-forløbet med udgangspunkt i formulerede cases, og hvordan der kan designes aktiviteter, der fungerer som læringsaktiviteter i tilknytning hertil. I forbindelse med elevernes gruppearbejde om at skrive referater af oplæggene på engelsk, kunne man se, at der var lidt uklarhed om, hvad opgaven gik ud på. Der blev fokuseret en del på faktuelle forhold som årstal og andre tal, men ikke på f.eks. den kulturelle selvforståelse, hvor ECCO blev præsenteret som en virksomhed med et stort sammenhold, et lavt hierarki, korte kommandoveje og stor loyalitet fra medarbejdernes side, hvilket også ville ligge i forlængelse af oplægget om Code of Conduct. Hvad sproglæring angår, kan man også spørge, hvilket kommunikativt formål der er med udarbejdelse af referater på engelsk af oplæggene.

Eleverne skal lave en portfolio over case-forløbet, og man kunne forestille sig, at denne portfolio havde form af en samlet rapport – på engelsk - om ECCO med gennemgang af nogle af de temaer, som var fremme i bl.a. camp'en: ECCO's historie, Corporate Culture, Code of Conduct og konjunkturtilpasning. Hvis en sådan rapport ikke alene skal være en "elevopgave", kunne den måske være en rapport til ECCO, der også kunne indeholde nogle perspektiveringer og anbefalinger til virksomheden: Lever ECCO op til sin Code of Conduct? Hvad kunne ECCO gøre i konkurrencen i Hamborg? Det er måske et lidt ambitiøst perspektiv, men en rapport til ECCO ville under alle omstændigheder kunne udgøre en ramme for det samlede projekt, og give eleverne et klart fokus for deltagelse i de enkelte aktiviteter. Referaterne fra camp'en kan således være udkast til et afsnit om "ECCO og konjunkturerne", "ECCO's virksomhedskultur" osv. med materiale fra virksomheden og med inddragelse af teori fra undervisningen. Inden for denne ramme kunne oplæggene også suppleres med interviews – på engelsk og dansk - med medarbejdere, med internetkommunikation med unge i f.eks. Tyskland om deres kendskab og forhold til ECCO, med sammenligninger af flere virksomheders Code of Conduct, med at følge ECCO på de sociale medier

osv. Hermed kunne målsætningerne om at skabe social sammenhæng og personlig udvikling inden for rammerne af læringsfællesskaber gennem case-pædagogikken blive yderligere styrket.

4. Tørring

a. Formidlingsrapport

Globale Sprogentusiaster

Af Birgit Lüken-Hansen, Inger Lehmann, Jesper Ranfelt

1. Formålet med projektet

Formålet med projektet var at styrke elevernes sproglige kompetencer og internationale udsyn, samt etablere et samarbejde med internationalt orienterede organisationer. Målet var at give eleverne de bedste forudsætninger for at begå sig i en globaliseret verden gennem gode sprogkompetencer og udviklede interkulturelle kommunikative evner.

Et af de innovative elementer i projektet skulle ligge i den etnografiske metode, som giver eleverne en større forståelse af deres lokalområdes særkende, samt at udvikle etnografiske metoder til at understøtte elevernes faglige og metodiske udbytte af de involverede fag. Målet med projektet var desuden at udvide elevernes forståelseshorisont og give dem handlemuligheder, der rækker ud over lokalområdet, samtidig med at deres egen regions fremtidsperspektiver synliggøres.

En mere hands-on-præget tilgang (feltarbejde) vil appellere til elever fra mere læsefremmede miljøer. Det er herfra, en del elever, der vælger den sproglige studieretning, kommer, hvorfor et af temaerne er at styrke sprogfagene. Dette skal ses i lyset af manglen på folk med sproglige kompetencer.

2. Afsættet for projektet:

En central del af dannelsesaspektet i gymnasiet er viden og forståelse af fremtidens epokale nøgleudfordringer lokalt, regionalt og globalt. Forudsætningerne for at handle kompetent på disse udfordringer i en demokratisk kontekst er bl.a. sproglige og interkulturelle kompetencer, samt konkret faglig viden. Det er denne treenighed, der med afsæt i feltarbejdet, er omdrejningspunktet i såvel samarbejdet mellem fagene som i tilgangen til emner, der indgår i projektet. Konkret betyder det, at vi i undervisningen forsøger at åbne Verden for eleverne og se den virkelighed, der præger udviklingen i deres lokalområde som et samspil mellem det lokale, nationale og globale, hvor den internationale kontekst er central. Vores elever kommer fra et opland, hvor omverdenen umiddelbart synes fjern og fremmed, og interaktionen med

omverdenen er, bortset fra det virtuelle, ikke umiddelbar i hverdagen. Kombineret med den store andel fra gymnasiefremmede elever er udfordringen for den "globale dannelse" ekstra tydelig. Feltarbejdet kan med et konkret udgangspunkt give en forståelse af forskelle og ligheder, samt hvilke forhold der har betydning for udviklingen i Tørring, Barcelona eller Marrakesh. Fagenes faglige og metodiske kompetencer kommer via feltarbejdet i konkret anvendelse.

I en stadig mere globaliseret verden er det centralt, at fagene hver især og sammen bidrager til elevernes globale udsyn og interkulturelle forståelse, samt giver dem de nødvendige forudsætninger for at agere vidende og kompetent. Vi mener, dette projekt er med til at styrke netop disse kompetencer.

Set i lyset af gymnasireformens konsekvens for bredden i fremmedsprogene, er vi nødt til inden for rammerne af de nuværende strukturer at styrke både motivationen for flere fremmedsprog og at fremme elevernes lyst til professionelt at uddanne sig inden for sprog og kultur. Da sprog og kulturforståelse hører sammen, skal styrkelsen af elevernes sproglige kompetencer ske i samspil mellem sprogfag og naturgeografi og samarbejde med elever fra andre lande.

3. Indhold

Organisatoriske rammer:

Dette projekt er en videreudvikling af tidligere projekter, der også har haft som formål at styrke det sproglige gymnasium og samarbejdet mellem sprog og naturgeografi. I projektet har de eksterne samarbejdspartnere været Antropologi og Etnografi på Aarhus Universitet, Moesgård Museum og Via Horsens.

Aktiviteter:

1) Studerende fra Antropologi og Etnografi på Aarhus Universitet lavede et introduktionskursus til feltarbejde i vores projektklasse, den sproglige studieretning med 2 henholdsvis 3 sprog på A-niveau. Eleverne blev introduceret for de etnografiske værktøjer deltagerobservation, interviews og indsamling af genstande/fotodokumentation og skulle efterfølgende lave øvelser på det beskrivende niveau.

Som optakt til sprogdag på Tørring Gymnasium, hvor eleverne skulle lave observationer og fotodokumentation i lokalområdet, blev de introduceret for en teori om observationer. Eleverne skulle forberede sig ved at finde informationer om deres felt og være opmærksomme på idealerne for deltagerobservation: Skabe et tillidsfuldt forhold til deres informanter og få et indblik i deres informanters verdensopfattelse. De blev desuden introduceret for de forskellige observationstyper fra Grand Tour observationer: Fra observationer af feltets rumlige aspekter til fokuserede observationer, hvor de skulle have fokus på de aktiviteter, som var relevante for deres emne.

Selve observationerne foregik på udvalgte steder i Tørring: Superbrugsen, mekanikerværksted, fitnesscenter, børnehave, bibliotek og en 3g klasse. Som dokumentation skulle eleverne tage fotos. Efterfølgende blev observationerne fremlagt på klassen på engelsk, tysk og spansk, således at en fremmed/turist ville kunne få udbytte af dem. I spansk blev der primært foretaget en billedanalyse, mens beskrivelsen af observationerne af rummet, hvad der skete og informanternes ageren i forhold til hinanden foregik på tysk og engelsk.

Målet for observationerne var dels at få undervisningen ud af klasselokalet og dels at tvinge eleverne til at bruge sproget til konkrete beskrivelser af deres feltarbejde. At skabe en hands-on aktivitet, som derefter skulle formidles på fremmedsprogene, giver eleverne større sikkerhed i at udtrykke sig frit ud fra en konkret sammenhæng.

2) På Aarhus Universitet fik eleverne yderligere et kursus i observations- og interviewteknikker, samt information om genstandsindsamling og fotodokumentation. Efter at have udarbejdet en interviewguide blev eleverne sendt rundt i Aarhus for at lave feltarbejde dvs. bruge deres observations- og interviewteknikker i praksis for til sidst at fremlægge deres observationer, interviews og vise deres indsamlede genstande og fotos frem i en større forsamling.

Formålet var at få eleverne til at overskride deres egne grænse, at turde lave interviews af fremmede, hvor der ikke på forhånd var lavet en aftale. Det var en stor udfordring for nogle af vores oplandselever at give sig i kast med storbyens hurtige puls.

3) I det 3. delprojekt skulle eleverne bruge elementer fra de to foregående aktiviteter, idet de skulle bruge den lærte teori fra kurset på Aarhus Universitet til at lave interviewguide i relation til deres observationer i Tørring, som blev samlet i emner: a) Skolesystem og uddannelse b) børnepasning og familierelationer c) læsning og medieforbrug d) dagligliv, indkøb og madlavning e) sport og fritid f) arbejdsliv og karrierevalg.

Formålet var her at lave en interviewguide på fremmedsprogene, som skulle bruges til et sprogarrangement på gymnasiet, hvor klassen fik besøg af udenlandske studerende fra VIA Horsens. Desuden skulle eleverne ud fra samtaler med de udenlandske studerende erhverve viden i relation til de ovennævnte emner – og ikke mindst tale med native speakers og høre de forskellige sprog.

De internationale studerende blev efter at have præsenteret sig på deres respektive modersmål fordelt i klasselokaler, hvorefter eleverne på skift interviewede dem.

Under selve fremlæggelserne den efterfølgende lektion blev der ud over, at fremmedsprogene skulle bruges og informationer videregives til de andre, lagt vægt på selve fremlæggelsesformen. Man skulle bruge kreative fremlæggelsesformer f.eks. nyhedsudsendelse, film og rollespil og derudover skulle hver gruppe lave en opsamlingsopgave så som multiple choice, jeopardy, sandt/falsk for at aktivere de andre og checke, at der blev hørt efter.

Målet med projektet var at skabe en aktivitet, hvor eleverne talte med native speakers, opnåede mere fluency uden at tænke på den sproglige korrekthed, men brugte sproget, som de havde hørt det. Derudover skulle de som før nævnt tænke på, hvordan man formidler til andre, og blive bevidste om kulturelle forskelle. Ved at bruge interviewguiden fra den etnografiske metode fik eleverne viden om og fokus på deres spørgeteknikker.

4) For at forstå levevilkår og udviklingen i levevilkår andre steder på kloden er det nødvendigt at forstå den udvikling, man selv er rundet af. Udgangspunktet i et af delprojekterne har været udviklingen i elevernes eget lokalområde/landsby/by. Gennem kortanalyser, tilbage til sidste halvdel af 1800-tallet og frem til i dag, er udviklingen i de fysiske- og landskabsmæssige rammer analyseret. Denne analyse er koblet til en lokalhistorisk analyse af de konkrete aktiviteter (detailhandel, offentlige institutioner, infrastruktur mm.) der er "kommet og gået" i de sidste 150 år. Begge analyser suppleres med en konkret kartering af landsbyen (on location), samt interview med udvalgte ældre borgere. Det samlede billede af byen/landsbyens udvikling skal forstås og analyseres i en regional, national og global kontekst.

Der ligger i dette projekt en konkret anvendelse af feltarbejde i kombination med centrale fagområder inden for geografi, samt fagets metoder. Disse kompetencer og denne viden kan anvendes til at kvalificere samarbejdet med sprogfagene på bl.a. ekskursioner og studieture, samt øge forståelsen af livsbetingelser i andre kulturer.

4. Resultatet

Den mere praktiske didaktik styrker elevernes kommunikative kompetencer og konkrete sprogfærdigheder. Via interviews af udenlandske studerende, opdager eleverne, at de har brug for sprogfagene, at det er vigtigt at kunne udtrykke sig på andre sprog, og at det faktisk nytter at lære fremmedsprog.

Konkrete evalueringsmål er, at eleverne skal opnå faglige og metodiske færdigheder i feltarbejde og udvikle kompetencer, som gør dem i stand til at agere aktivt i forskellige interkulturelle sammenhænge i Danmark og i udlandet. Desuden vil vi via spørgeskemaer fastlægge, hvorvidt elevernes uddannelsesønsker har ændret sig fra 1.g til 3.g.

Det er vores tydelige fornemmelse, at elevernes globale udsyn og interesse er blevet styrket. Konkret kan det ses i elevernes stigende mod på at udforske verden, rejse ud og udfordre både de sproglige og kulturelle kompetencer erhvervet i undervisningen. En proces der selvfølgelig er en naturlig del af elevernes "modningsproces", men som tydeligvis fremmes yderligere gennem undervisningens fokus på globale og interkulturelle emner. Vores tidligere erfaringer viser, at undervisning med dette fokus i den grad fremmer nysgerrighed og "udlængslen" hos eleverne. En udlængsel der meget ofte veksles til en "back pack" i studentergave og en efterfølgende

dannelsesrejse, som i den grad er en overskridende handling for vores lokalt forankrede elever – og deres forældre.

5. Refleksioner

Eleverne er blevet mere selvsikre sammenlignet med tidligere klasser, hvilket bl.a. ses ved mundtlige fremlæggelser. De har overskredet en blufærdighedstærskel ved at foretage interviews og i det hele taget at blive konfronteret med "den virkelige verden". Ved at bruge interviewguiden fra den etnografiske metode får eleverne større fokus på deres spørgeteknikker og bliver bedre til at videreudvikle dem.

Det kan varmt anbefales at arrangere sprog dage med udenlandske studerende, da det giver et løft til sprogundervisningen, og eleverne opdager, at de rent faktisk kan bruge deres fremmedsprog og er i stand til at formulere sig, så den native speaker forstår deres spørgsmål. At have fokus på elevernes formidling hæver niveauet og fanger de andre elevers opmærksomhed.

Elevernes har desuden fået skærpet deres iagttagelsesevne og evne til kritisk eftertænkning.

Samarbejdet med Universitetet, Moesgård og VIA Horsens har været meget frugtbart og fortsætter i dette skoleår.

Det er svært at få tid til alle aktiviteter, der ofte opleves som ekstra, der vanskeligt kan findes plads til i fagene. Desuden kan man opleve nogen uvilje fra kollegers side mod at give plads til at tage elever ud af den "normale" undervisning.

For gymnasiefremmede elever er udfordringen ofte, at de ikke helt forstår de krav, der stilles i gymnasiet, såvel de faglige som de metodiske, samt at de ikke hjemmefra er bekendte med sproget, der er knyttet til en "akademisk" dannelse. Abstraktionsniveauet i både sprog og fag er fremmed. De seneste årtier og især de seneste år har tydeliggjort, at vores elever i stigende grad kommer fra kulturelt og socialt uddannelsesfremmede familier/miljøer. Hvis elever fra uddannelsesfremmede hjem skal kunne forstå og se meningen med den uddannelse, der er grundlaget i gymnasiet, skal fagene enkeltvis og i fælleskab have en større konkret forankring i den virkelighed, elever kender. Der skal etableres en mere direkte linje mellem det, som de lærer i gymnasiet og det, som de kan se, kan anvendes i "den virkelige verden". Denne konkrete kobling mellem fag og dagligdag, uden at fagenes akademiske niveauer udvandes, er målet med at inddrage feltarbejdet som arbejdsform såvel særfagligt som fællesfagligt samt at samarbejde med VIA Horsens og deres udenlandske studerende, da man så kan etablere koblingen mellem fag og virkelighed. Via feltarbejde kan eleverne få brugt sproget i praksis til relevante opgaver så som interview, genstandsbeskrivelser såvel lokalt som på studieture.

For at sprede vores erfaringer med den etnografiske metode udarbejder vi i samarbejde med Moesgård Museum og etnografistuderende en "Manual til feltarbejde i gymnasiet" med både teori og konkrete øvelser til brug både på skolen og på rejser. Bogen/hæftet skal give indsigt i antropologi og antropologiske metoder, men først og fremmest kunne bruges som redskab i undervisningsforløb. Bøgen skal indeholde forslag til forløb, metodiske overvejelser og eksempler på antropologiske projekter, som kan inspirere til antropologisk feltarbejde i fagene og i tværfaglige projekter. De studerende, der har været involveret i projektet, indgår i en forfattergruppe omkring de antropologiske metoder og feltarbejde, som kan anvendes i en gymnasial sammenhæng.

b. Perspektivering

Af Michael Svendsen Pedersen

På Tørring Gymnasium har man arbejdet med et fælles overordnet *projekt*, der går på tværs af sprogfag og inkluderer et *internt tværfagligt samarbejde* med faget naturgeografi og et *eksternt internationalt samarbejde* med internationale studerende på VIA University College. Som det fremgår af formidlingsrapporten, går projektet ud på, at alle elever bliver introduceret til og gennemfører etnografisk feltarbejde. Eleverne har haft mulighed for at afprøve den etnografiske tilgang til forståelse af lokale kulturelle forhold og sætte dem i relation til en større national og international/global kontekst.

Der har været flere formål med projektet. For det første har det været en måde at give alle elever en teoretisk og metodisk tilgang til forståelse af kultur. For det andet har det ud fra et dannelseperspektiv skullet give dem mulighed for at "forstå sig selv som en del af noget større og med fokus på samhørighed og mangfoldighed" (udtalelse fra en lærer) gennem viden om og forståelse af "fremtidens epokale nøgleudfordringer" med udgangspunkt i lokale forhold. For det tredje har det gennem de praktiske "hands-on" aktiviteter og forbindelsen mellem teori og praksis været en måde at få motiveret og inddraget "gymnasiefremmede elever" i undervisningen.

Projektklassen for „Globale sprogentusiaster“ har været en 1.g-klasse, og projektet har været specielt rettet mod gymnasiefremmede elever, der har efter lærernes erfaringer har store problemer med den ofte meget teoretiske-analytiske tilgang i gymnasiet. Der har derfor i højere grad først og fremmest været fokus på det praktiske og konkrete, og den etnografiske metode er tænkt som en progression over de tre gymnasieår, startende med observationer der skal føre til beskrivelser, og interview, hvor det handler om at forstå det meste af det sagte. Dette udgangspunkt har selvfølgelig betydning for, hvor langt og på hvilken måde de to første formål kan opfyldes.

I projektet er der indgået fire *delprojekter*: a) Et introduktionskursus på skolen til etnografisk teori og metode som blev gennemført med to antropologistuderende fra Aarhus Universitet med

efterfølgende etnografisk observation i lokalområdet; b) Et kursus i observations- og interviewteknikker samt genstandsindsamling og fotodokumentation på Aarhus Universitet med efterfølgende feltarbejde i Århus; c) Udarbejdelse af interviewguide og gennemførelse af interviews med udenlandske studerende fra VIA University College; d) Arbejde med udviklingen i elevernes lokalområder.

I det første *delprojekt*, introkurset, hvor to studerende fra etnografi fra Aarhus Universitet fortæller om etnografisk teori og metoder, bliver etnografi bl.a. præsenteret som studiet af kultur, og det bliver forklaret, at der er mange forskellige definitioner af kultur. Et centralt begrebspar er *etnocentrisme*, hvor verden bliver set gennem ens egne kulturelle briller, over for *kulturrelativisme*, hvor kultur også bliver set ud fra andres perspektiver. I forbindelse med etnografiske metoder blev eleverne præsenteret for en kvantitativ tilgang over for en kvalitativ, for forskellen mellem beskrivende, fokuserende og selektiv observation, og for kvalitative interview. Eleverne fik forklaret at feltarbejde gik ud på at undersøge sociale relationer, hvilket selvbillede mennesker har, og hvad det er for normer og implicitte regler, der er på spil i de sociale rum. Etnograferne har også udarbejdet en skriftlig vejledning til feltarbejde i forbindelse med en feltøvelse om folks hjem.

I forbindelse med den registrerede undervisning skulle eleverne derefter lave nogle praktiske øvelser. Her gik eleverne i to forskellige rum med hver sin beskrivelse af, hvilke kulturelle normer der gjaldt for gruppen. Derefter var eleverne på etnografisk feltarbejde hos hinanden med henblik på at afdække de kulturelle normer. I forbindelse med den beskrevne "sprogdag" i formidlingsrapporten, gennemførte eleverne dog et feltarbejde i lokalområdet, som de brugte til at lave beskrivelser på spansk, tysk eller engelsk samt til en præsentation for hele klassen. Her er nogle uddrag fra beskrivelserne:

Fitnesscenter: "There are different kinds of workout machines for an example: stationary bikes, these are used by sitting on it, and move your legs like your driving a real bike."

SuperBrugsen: "People were looking after the groceries they needed, and putted it into their shopping trolley. There was a mother with her child and you could see that the child was very bored, and couldn't wait to get home."

Børnehave: "Im Kindergarten gibt es keine unterschiede, und es ist sehr Handicap freundlich. Die Pädagogen passen sehr gut auf und haben immer ein Auge für, was passiert. Die Pädagogen sind auch sehr beliebt bei den Kindern. "

Børnehave: "En la cocina hay un sofá azul. delante del sofá hay una mesa amarilla. Hay paredes blancas grandes. Sobre el sofá hay fotos de los niños. Entre el sofá y la mesa hay una silla."

Der er flere potentialer og perspektiver i disse aktiviteter, både hvad angår sprog og kultur og sammenhængen mellem dem.

Det rejser nogle spændende perspektiver, at eleverne laver feltarbejde i en dansk kontekst og skal beskrive og præsentere resultatet i et samarbejde på tværs af sprog, og spørgsmålet er, hvordan dette kan udnyttes pædagogisk.

Eleverne får her øvet sig i at give beskrivelser af det sted, de har besøgt, men udvikler også af sig selv begyndende kulturelle refleksioner over normer og implicite regler - "Im Kindergarten gibt es keine unterschiede", hvilket kan være udgangspunkt for pædagogisk organiserede læringsaktiviteter, således at eleverne på baggrund af deres beskrivelser kan systematisere de ansatser til analyser af normer og implicite regler, der er indeholdt i deres beskrivelser. Feltobservationerne er udgangspunkt for den næste kommunikative aktivitet, fremlæggelse for klassen: "Efterfølgende blev observationerne fremlagt på klassen på engelsk, tysk og spansk, således at en fremmed/turist ville kunne få udbytte af dem." Der er altså beskrevet et kommunikativt formål med aktiviteten: en fremmed/turist skal kunne få udbytte af det, men det kan være et kommunikativt formål, som det måske kan være lidt vanskeligt at leve op til, når det er eleverne selv, der skal agere som fremmed/turist, eller vurdere, hvorvidt dette kommunikative formål er opfyldt. Hvis formålet med præsentationen var, at eleverne i fællesskab skulle forsøge at indkredse nogle normer og implicite regler i danske kontekster, ville der for alle være et kommunikativt formål med præsentationerne, nemlig at samle brikker hertil ud fra de etnografiske beskrivelser. Selv de mest "objektive" beskrivelser kan måske bruges som udgangspunkt for ansatser til kulturanalyse: f.eks. "Sobre el sofá hay fotos de los niños": hvordan kan det nu tolkes? Den begyndende analytiske tilgang tager altså her afsæt i de begyndende analyser eleverne allerede er i gang med på baggrund af deres beskrivelser, og dette kan så være udgangspunkt for kommunikative aktiviteter i relation til en fælles problemløsningsproces.

Det er meningen, at eleverne skal arbejde videre i denne retning i 2.g. i forbindelse med udveksling med udenlandske skoler. Her bliver der så mulighed for at samarbejde med elever fra andre lande, der kan lave tilsvarende feltanalyser, der kan være udgangspunkt for at sammenligne beskrivelser og drage nogle konklusioner om, hvordan eleverne selv og de udenlandske elever oplever normer og kulturelle regler i hinandens observationstekster.

En mulighed for at skabe en mere autentisk kommunikationssituation allerede i 1.g.-klassen, kunne måske være at udnytte kontakten til de udenlandske studerende fra VIA University College. Eleverne kunne præsentere dem for deres feltrapporter og spørge, hvordan de sprog-kulturelt reagerer på dem: Hvad overrasker eller undrer dem? Hvilke kulturelle og sproglige forskelle ser de? Det ville give eleverne et udgangspunkt for at begynde at forholde sig til den skelnen mellem etnocentrisme og kulturel relativisme, som de er blevet præsenteret for på introduktionskurset.

Et andet perspektiv i denne projektaktivitet er brugen af de tre sprog. Det er jo en speciel situation, at eleverne skal lave etnografiske undersøgelser af et sted, der er dansk, hvor der – for det meste – tales dansk, hvilket også er elevernes eget sprog, men skal lave deres beskrivelser på et andet sprog. Det kan give mulighed for at få en vis kulturel distance, også til sig selv som

etnograf, og give anledning til forskellige overvejelser med udgangspunkt i sprog. Hvordan beskriver man specifikke kulturelle forhold på et andet sprog? Hvad hedder f.eks. en 'pædagog' på engelsk, og dækker de relevante ord det samme? Hvad er en 'nursery teacher/nurse' sammenlignet med en dansk 'børnehavepædagog'? Hvad hedder på andre sprog, det man i en dansk sammenhæng kalder 'stue' i en børnehave?

Man kunne også overveje, hvordan de tre forskellige sprog kunne bringes i samspil med hinanden, således at eleverne ikke kun forholder sig til de sprog, de allerede har eller kan. En mulighed kunne være at lave sammenlignende sprogstudier, hvor de enkelte sprogs særpræg kunne undersøges. Når det f.eks. i en rapport på tysk hedder: "Wir haben Tørring Kindergarten besucht", ville man måske på engelsk anvende en anden tempus: "we visited Tørring Kindergarten"; og når det på engelsk hedder: "People were looking after the groceries they needed", hvordan ville man så på spansk og tysk udtrykke det man bruger engelsk -ing-form til?

I det andet delprojekt havde eleverne indsamlet etnografika og lavet en genstandsbeskrivelse. I forbindelse med et arrangement på Moesgård i Århus, hvor etnograferne opmagasinerer ting i en stor hal, skulle de enkelte grupper præsentere de indsamlede ting for de andre elever, lærerne og etnograferne. En gruppe på tre elever (E1, E2, E3) stiller sig således op med en plasticpose fuld af ting der relaterer sig til festival, og præsenterer dem for de andre:

E2: [holder en festivalplakat op]: så har vi en plakat, bare for lige at have noget program over hvad festival det indebærer.

E3: [tager trommestikker op af posen]

E2: vi har også sådan samlet generelt hvad festival handler om, altså netop alt det her med musik og folk der er på druk på danske festivaler.

E3: [tager en ølflaske, en spiritusflaske, et krus med armbånd og en CD op af posen]

E2: netop for at have musik [henviser til CD'en]. så er der en autograf [viser et stykke papir med autograf].

Eleverne i denne gruppe har også interviewet et par festivaldeltagere, og konstaterer, at "det er meget forskelligt, hvordan man ser på det", men det bliver ikke uddybet, hvori forskellene består. Der er altså ansatser til en analytisk tilgang til artefakterne og interviewene: festivals handler om det sociale, druk og musik, og festivaldeltagere oplever festivaler forskelligt, men det bliver ved ansatserne. I forbindelse med nogen af fremlæggelserne stiller lærerne spørgsmål, f.eks. om hvad eleverne mener med "hygge", tydeligvis for at opmuntre eleverne til en mere analytisk tilgang, men generelt er der først og fremmest tale om en præsentation af artefakter, og hvad de bruges til.

Der ligger dermed generelt et perspektiv i at videreudvikle det etnografiske arbejde, således at eleverne i højere grad når frem til en kulturel analyse af deres etnografiske materiale. Det kunne bl.a. ske ved at stille spørgsmål som:

Hvad foregår der hér? Foregår der noget andet, end jeg havde forventet? Hvad foregår der ikke? (f.eks. tabuer),

Hvad er den dybere mening med, hvad der foregår? Hvilken mening lægger jeg selv i den, og hvilken mening lægger deltagerne selv i den?

I hvilken grad er det, der foregår, specifikt for denne region, denne befolkningsgruppe osv. eller: i hvilken grad kan det, jeg ser og hører, generaliseres og f.eks. bruges af mig selv?

Hvordan ville en tilsvarende situation se ud i mit eget land/mit eget miljø (hvis den overhovedet findes)?

I det tredje delprojekt foretog eleverne interviews med udenlandske studerende fra VIA University College om skolesystem og uddannelse, børnepasning og familierelationer, dagligliv osv. Gruppernes resultater fra interviewene blev præsenteret for klassen. En af grupperne fortalte på engelsk, at de havde talt med en studerende fra Tyskland og en fra Spanien: "Our group has interviewed a girl from Germany and a boy from Spain.". Derefter blev passager fra interviewene, der blev gennemført på tysk og spansk, afspillet med en efterfølgende opsamling af pointer på engelsk.

Der kom mange interessante ting frem fra interviewene, f.eks. at den tyske studerende var glad for den personlige kontakt med læreren, som betød, at hun ikke var bange for at stille spørgsmål, men hun var også kritisk over det faglige niveau i undervisningen. Dette blev refereret af eleverne på engelsk, men de kulturelle pointer, der kunne ligge i det, blev ikke udfoldet. Skulle intentionen om ud fra det lokale at få et internationalt udsyn opfyldes, kunne interviewene have taget udgangspunkt i elevernes egne feltrapporter, som de udenlandske studerende kunne have perspektiveret, ligesom eleverne kunne have perspektiveret de ting, som de udenlandske studerende fortalte. Det kunne der komme en slags komparativ etnografi ud af.

Igen foregår der her et spændende tværsprogligt samarbejde, hvor mulighederne for et tættere samspil - ligesom ovenfor – kunne overvejes. Ligeledes kunne mulighederne for at skabe kommunikative situationer, hvor dem, der præsenterer, gør det ud fra et kommunikativt behov, og dem der lytter, gør det med et kommunikativt behov, således at alle gennem kommunikationskløfter og problemløsningsopgaver indgår i en kommunikativ proces. Det blev forsøgt ved, at eleverne efter deres oplæg gav de andre i klassen nogle opgaver, f.eks. i form af false-true spørgsmål til indholdet i oplægget, hvilket virkede engagerende. Men det skete efter præsentationen og havde mere karakter af at være tjekspørgsmål. Det grundlæggende

pædagogiske spørgsmål man kan stille, er hvad formålet skal være med præsentationerne og dermed også, hvad det kommunikative formål kan være.

Hvis eleverne på den ene side præsenterede deres feltrapporter for de udenlandske studerende og fik deres reaktioner på de 'danske' forhold, og hvis eleverne på den anden side brugte de etnografiske interview med de studerende til at undersøge de tilsvarende forhold – dvs. de studerende egen oplevelse af/holdning til/erfaringer af de tilsvarende forhold – ville det både give nogle mere fokuserede kommunikative behov og nogle mere perspektiverede kulturanalyser. Det ville også betyde at resultaterne af disse kulturanalyser kunne præsenteres for klassen med det formål at samle alle resultater fra grupperne til en større international perspektivering af de lokale forhold – sådan som det er formålet med projektet på skolen.

Det fjerde delprojekt relaterer sig til kulturgeografi og har ikke været direkte inddraget i skolebesøgene.

På tværs af projektaktiviteterne tegner der sig nogle potentialer, der kan bruges i en videreudvikling af projektet.

Med introduktionen til og brugen af etnografisk teori og metode får eleverne et solidt grundlag for systematisk feltarbejde med fokus på kultur og sprog og samspillet mellem dem. Dette feltarbejde kan foretages på lokale og internationale forhold, og dermed kan det lokale gives en international perspektivering. Det er også erfaringen på skolen, at der bliver skabt et samspil mellem teori og praksis, som støtter de elever, der er "gymnasiefremmede", og som generelt bidrager til at gøre eleverne mere "selvsikre".

I et videre udviklingsperspektiv kan der arbejdes med at videreføre feltarbejdet, således at det fører til en begyndende analytisk forståelse af kulturelle og sproglige forhold. En af måderne er at bruge de udenlandske studerende til at få et blik på 'egen kultur' og undersøge 'andres kultur', og dermed også åbne for en dynamisk/kulturrelativistisk tilgang til kultur. Det vil også være en måde at sætte det lokale ind i et internationalt/globalt perspektiv. Det kunne så i et videre perspektiv føre til en mere kulturrelativistisk tilgang til det lokale feltarbejde: Er der forskel på, hvem der handler i Brugsen, Lidl, Netto? Er der forskel på hvad man køber, og er der forskellige kulturer i de forskellige butikstyper? Hvilket publikum er der til forskellige slags festivaler? osv.

En yderligere perspektivering kunne bestå i at udvikle kommunikationssituationer med udgangspunkt i kommunikative problemløsningsopgaver i relation til de enkelte delprojekter der er mere 'autentiske', og som skaber et 'ægte' kommunikativt behov.

Der er i flere af delprojekterne et tæt samarbejde mellem flere forskellige sprog, og dette kunne udnyttes til sproglig opmærksomhed og sammenlignende sprogaktiviteter.

Der er en omfattende brug af sprog til kommunikation i flere af delprojekterne: skrivning af feltrapporter og genstandsbeskrivelser, mundtlig fremlæggelse, interview med udenlandske

studerende osv., men det vil være interessant at få en beskrivelse af hvordan sprogbrug bliver gjort til sproglæring, og hvordan der er i relation til de kommunikative opgaver bliver arbejdet med sproglig opmærksomhed. Da sprogbrug ikke er lig med sproglæring, ligger der en udfordring i at overveje, hvordan undervisningen kan tilrettelægges pædagogisk, således at aktiviteterne også bliver til sproglæringsaktiviteter.

5. Skt. Annæ Gymnasium

a. Formidlingartikel

Middelhavskultur i et socio-antropologisk perspektiv.

Af Sine Wrang Thomsens

Sproglige kompetencer er internationale kompetencer og internationale kompetencer er sproglige kompetencer!

Hvad var det vi ville?

Kulturmøde

I forbindelse med det foregående års projekt: "Nye demokratibevægelser i fagligt samspil" blev det klart, at der i forbindelse med netop sprogundervisningen i fransk lå et stort potentiale i et samarbejde med de arabiske lande, som i høj grad stadig er frankofone og befolkningerne 100% to-sprogede. Ved at gå uden for Europa, ville elevernes internationale kompetencer blive styrket og stimuleret på en bredere måde. Vi ønskede således en øget indsigt gennem et globalt udsyn.

Vi ønskede et kulturelt møde (en azurblå Campus – Camp d'Azur) i Middelhavsregionen og endte med at vælge Marseille på grund af Kulturby 2013 og for ikke at blive nødt til at aflyse på grund af en eventuelt ustabil situation andre steder.

For helt konkret at styrke elevernes sproglige kompetencer, ønskede vi at skabe nye varige kontakter i Sydeuropa. Det viste sig langt vanskeligere end forudset, men det lykkedes til sidst at få et samarbejde op at stå med Lycée Les Oliviers, Marseille både i fransk og spansk.

Derudover lykkedes det os også at få et samarbejde med en udenlandsk institution, et Flamingo Institut. Det var meget vellykket, idet der jo ligger en umiddelbar motivation i at forstå det udenlandske sprog, når der kommunikeres i en konkret situation, her en danse-indlærings-seance.

Endelig ønskede vi at udvikle vores skolars interne og eksterne internationale profiler. I den forbindelse udviklede vi undervisningsforløb omkring globale problemstillinger, både inden for humaniora og science. Se nedenfor.

Hvilke valg endte vi med at foretage og hvorfor var de vigtige?

Processen

Vi endte med et projekt, der både var tværfagligt, tværspørgsigt, tværgymnasialt, tværnationalt og på tværs af årgange. Med inddragelse af som planlagt 6 skoler (SAG, KG, Lycée Pacha, Tunis, Grand école française, Beirut, Lycée Les Oliviers, Marseille, Spansk gym)

Et projekt, der indeholdt:

- a. Forberedende kommunikation via sociale medier: Facebook , Skype, You Tibe
- b. Campus i Middelhavsområdet – Camp d’Azur
- c. Samarbejde med udenlandske skoler: Tunesien, Libanon, Marseille, Spanien
- d. Fagintegration

Projektet var delt i:

A. En forberedende del med kommunikation på Facebook og andre medier (SKYPE f.eks.),

Den faglige del:

I undervisningsforløbene inddrog vi vores øvrige fag, hvilket betød at det tværfaglige indhold udover sprogfaget (fransk og /eller spansk) blev meget varieret til glæde for eleverne, der således fik større mulighed for at vælge efter interesse.

Emnerne:

- 1 Pilgrimsfærd (fr/sp/rel) – Le pèlerinage, l’an 2014
- 2 Arabisk inspireret arkitektur (fr/sp/bk) – L’architecture méditerranéenne
- 3 Middelhavets tilstand (fr/sp/bio) – La mer en plastique
- 4 Immigration (fr/sp/me) – L’horizon

Inden campus arbejdede eleverne med ovenstående socio-kulturelle emner. Lærerne fra de to danske skoler mødtes og udarbejdede undervisningsforløbene sammen, indhold, rækkefølge, tidsplan etc, således at kommunikationen via Facebook blev delvist styret af undervisningsforløbenes tidsplan. Fra det foregående års projekt vidste vi, at det var vigtigt, at der var behov for struktur på cyber kommunikationen, hvis den ikke skulle blive for flydende. På denne måde fungerede det bedre.

En rigtig god aktivitet til Facebook kommunikationen er at finde en god video på You Tube om de pågældende emner på arabisk og bede de arabiske elever oversætte den til fransk eller spansk.

B. Camp d'Azur

Eleverne havde forberedt og trænet franske og spanske præsentationer af de forskellige emner. Så selvom de allerede havde kommunikeret om emnerne inden, blev de nu fremlagt mundtligt i tværgrupper på Camp d'Azur i Marseille, februar 2014, altså over for fremmede elever.

Det hjemmefra producerede materiale blev i Marseille suppleret med ny viden, der blev indsamlet på fransk og spansk via gadeinterviews, skoleinterviews, filmforevisninger, museumsbesøg etc. Interviews'ene var forberedt hjemmefra. Eleverne interagerede således på fremmedsprogene non stop.

Derudover greb vi tematikken omkring Det arabiske forår, da der som noget ekstra, blev holdt oplæg om den seneste politiske udvikling i Tunesien og hvilken betydning, det havde for de sekulære kræfter, kvinderne etc.

Mens vi var i Marseille var der Kyndelmisse (Le chandeleur), så vi var oppe kl 05 om morgenen og så Jesus komme sejlene ind til de ventende pilgrimme. Bagefter stod folk i kø for at købe små brød formet som skibe.

En spansk guide viste os havets tilstand, Middelhavet er ved at drukne i plastik. Fiskerne tjener på nuværende tidspunkt flere penge ved at fiske plastik end ved at fiske. De får en kilopris på plastik, de fisker op.

Alle deltagerne boede sammen på vandrerhjem i Marseille og via fælles madlavning (et konkret kulturprodukt - anvendelsesorienteret) kom sprog og kultur også her ind i en naturlig kontekst.

De samme sociale interaktioner og selvoplevelser gør sig gældende for et Flamingo arrangement, som vi bestilte i Marseille, hvor instruktion på fransk og spansk gjorde den fremmedsproglige kommunikation konkret, og hvor eleverne virkelig måtte spidse ører for at kunne "følge med i dansen" .

Didaktiske overvejelser i processen

Vi ønskede:

- At etablere autentiske situationer med ægte sprogproduktion
- Via den antropologisk metode (feltarbejde) at åbne for elevernes forståelse af fremmede kulturer via konkret erfaring og erkendelse, hvor man ikke blot lærer den givne kultur at kende , men også flytter sig både med hensyn til ens egen kultur og med hensyn til det anderledes.
- at synliggøre, hvor vigtigt det i et moderne globaliseret og multikulturelt samfund med og uden grænser er:

- At overskride sig selv – at kunne se ud over sig selv og det nære
- At fornemme et globalt fællesskab
- At læse skønlitteratur på flere sprog, idet vores forestillingsevne udvikles
- At evne at sætte sig i en andens sted
- At forstå og føle/mærke, at andre kulturer rummer et potentiale, der kan gøre ens egen erfaringsverden større.

C. Efterarbejdet

Ved hjemkomsten fremlagde de deltagende elever erfaringer, oplevelser, faglige produkter for de øvrige elever, der var blevet hjemme.

I hele processen både det forberedende, campus'en og i efterarbejdet har fremmedsproget således været centralt og projektet endte med at være et internationalt samarbejde mellem 6 skoler, 4 skoler fra Middelhavsområdet og 2 danske skoler:

Tværfagligt (sprog + religion, biologi, billedkunst), tværkulturelt (nord-og sydeuropæisk, arabisk), tværnationalt (Libanon, Tunis, Frankrig: Marseille og Nancy, Spanien), tværgymnasialt: SAG og KG.

Der har således været tale om både et internt samarbejde og et internationalt tværfagligt samarbejde.

Trods det store arbejde med at få så mange partnerskoler til at arbejde sammen, synes vi, det har været en stor succes med campusmodellen. En model vi meget gerne vil arbejde videre med.

Opsummering af resultater

Konkrete resultater

- etablering af campusmodellen
- fortsat kommunikation på fransk via sociale platforme
- nye partnerskoler omkring Middelhavet
- øget eleverne internationale kompetencer, se nedenfor

Alt i alt var det godt for eleverne at være en del af noget større uden for klasselokalet. Det forpligtede og engagerede på en anden måde. De arbejdede i højere grad som en gruppe. Det blev mere konkret og vigtigt for dem. Mange elever var mere motiverede i den daglige undervisning, fordi de vidste at også andre elever andre steder arbejdede med det samme og at nogen skulle af sted for at repræsentere dem. De læste mere og var også mere interesserede i at lære glosser, faste vendinger etc. På selve campus var det interessant for dem at se det, vi havde læst om, og at de rent faktisk kunne bruge noget af det, de havde læst om hjemme i fx diskussioner. Det blev et af de emner de huskede bedst, og som de kunne tale rigtig meget om (også til eksamen).

Det internationale som et grundvilkår, derfor er sprog så vigtigt.

Eleverne har flyttet sig på rigtig mange områder, men primært har de forstået at vigtige internationale kompetencer er åbenhed og nysgerrighed, og en fundamental forståelse af, at ikke alting gøres eller tænkes på samme måde i andre lande.

Valget af Marseille var velegnet, en smeltedigel af forskellige folkeslag og nationaliteter og med et logo, der sagde, at fra dag eet er du *Marseillais!* En flot inkluderende indstilling. Alle, der bor i Marseille, er en blanding af alt muligt og i det perspektiv er alle ligeværdige.

”Marseille bebos af en broget blanding af europæerere, nordafrikanere, jøder, muslimer og ortodokse. Man hører alle mulige sprog på gaden, i visse kvarterer tales der mere arabisk end fransk. I Marseille kan man opleve hele verden uden at flytte sig ud af stedet.” Citat Youssef Maouchi.

De unge har mærket på deres krop, hvordan 2. fremmedsprog indgår i alle mulige praksisser. Gennem interviews på gaden og andre steder, har de på fransk talt med rumænere, bulgarere, peruvianere, spaniere, tunesere etc. Ligesom de på spansk har talt med franskmænd, peruvianere, spaniere etc.

Bred internationalisering af uddannelserne

Som skole har vi flyttet os på den måde, at vi på SAG og KG arbejder fokuseret på at indarbejde det internationale, f.eks. tone de forskellige studieretninger og gerne så mange som muligt i en international retning, gerne i kombination med andet.

Det internationale er uomgængeligt i fremtiden, det hører til som et vigtigt og helt obligatorisk uddannelsesparameter i fremtidens uddannelser. Og internationale kompetencer udvikles naturligt med fremmedsprogene som en obligatorisk aktør!

Kulturen giver internationale kompetencer, samt viden og især bevidsthed.

b. Perspektivering

Af Louise Tranekjær

Sct. Annæ's perspektiv og overordnede målsætning i internationaliseringsprojektet har været et dannelsesprojekt, som har sigtet mod at give eleverne en forståelse af sig selv ved at få forståelse for den anden. Det centrale projekt som de har koncentreret deres arbejde omkring har været etableringen af deres camp i middelhavsregionen, hvor eleverne ville få mulighed for at møde det andet og det anderledes og ikke mindst for at mobilisere deres viden og ressourcer om

fremmedsproget og den fremmedsproglige kontekst. Kulturmødet har således stået i centrum for deres projekt helt overordnet, og dette kulturmøde har været udgangspunktet for en række aktiviteter før, under og efter selve camp'en, hvor fagintegration mellem fransk, spansk, billedkunst, religion og biologi omkring temaerne immigration, pilgrimsfærd, havet og arkitektur har været en centralt del af undervisningen.

Det virkelig interessante ved Sct. Annæs projekt har været den måde de har sat fokus på den kompleksitet, som er et grundvilkår ved ethvert kulturmøde, men som kommer særlig tydeligt til udtryk i et område som middelhavsregionen, fordi det i så udtalt grad udgør et knudepunkt for interkulturel udveksling og transformation. Sct. Annæs projekt tager således udgangspunkt i en forståelse af interkulturalitet som en hybrid og kompleks størrelse snarere end en en-til-en relation mellem nationer og sprog. Dervin og Risager definerer i deres seneste bog *Researching Identity and Interculturality* et sådant perspektiv på følgende vis:

"Today it is increasingly accepted that mobility and migration, which have always existed in human history, create ever-changing forms of life, processes of meaning production and (re)constructions of identity. People are constantly creating fluid and complex cultural mixtures, by some referred to as cultural hybridity." (Dervin and Risager 2015, 9)

Sct. Annæs valg af case i projektet og deres arbejde med emner såsom havet, arkitektur og immigration har således været orienteret mod kultur og kulturelle forskelle som noget, der ikke er nationalt defineret, men som netop udspiller sig på tværs og på trods af grænser. På samme måde er skolens fokus på frankofone lande udenfor Europa, såsom Libanon og Tunesien, et godt billede på hvordan Sct. Annæs projekt på mange måder udfordrer den en-til-en relation mellem nation og sprog som ofte gør sig gældende i forestillinger om kulturmøder og fremmedsprog. Projektets sigte har med andre ord ikke været at etablere en relation mellem fransk, fransk kultur og Frankrig, eller mellem spansk, spansk kultur og Spanien men snarere at give eleverne en forståelse for hvordan forskellige sprog og kultur mødes og forandres igennem menneskelig praksis, bevægelse og fortolkning.

Når man læser Sct. Annæs formidlingsrapport og kigger på de temaer de har arbejdet med fremgår det transkulturelle perspektiv tydeligt, selvom det ikke indgår i særlig udtalt grad som en del af deres overordnede refleksioner over projektet. Af samme årsag ligger der et spændende potentiale for at udnytte og opdyrke den transkulturelle dimension af projektet yderligere og i højere grad at udnytte skolens forståelse for og anvendelse af et komplekst kulturbegreb hvor forskellighed, diversitet, flertydighed og mangfoldighed er i fokus på en måde, som udfordrer nationalesessentialistiske kulturforståelser, nationale og sproglige grænsedragninger. Temaet havet er et eminent billede på hvordan internationalisering må betragtes som en ukontrollerbar strøm der bevirker både en nødvendig og livgivende udveksling af ressourcer og individer men som også medfører en række utilsigtede følgevirkninger, som bliver et vilkår og en udfordring der i lige så

høj grad er en del af en internationaliseret virkelighed. Fiskernes indsamling af plastik og problemstillingen omkring invasive arter er et godt eksempel på dette.

Endnu en dimension af det transkulturelle og flerkulturelle perspektiv som er centralt i Sct. Annæ's projekt som med fordel kunne udforskes og inddrages yderligere er den kulturelle kompleksitet og mangfoldighed som er til stede og udspiller sig blandt eleverne på Sct. Annæ og KG. Både på Sct. Annæ og på KG var der således en række elever som havde nogle særlige sproglige og kulturelle ressourcer til rådighed netop pga. migration og mange af dem var i udgangspunktet to- eller flersprogede ligesom nogle af dem havde en baggrund i eller viden om lande i Middelhavsregionen. Denne interne flerkulturalitet indgår naturligvis implicit som et vilkår og en ressource i arbejdet med sprog og kulturmøder, men den er ikke ekspliciteret som en del af Sct. Annæ's målsætninger og fokus i deres projekt. Nogle af disse elever deltog i interviewet på Sct. Annæ, hvor det blev tydeligt at de havde en række holdninger til og personlig erfaring med internationalisering, mangfoldighed og diversitet som kunne være interessante at sætte i fokus eller få mere frem i det videre arbejde med internationalisering og Middelhavsområdet, ikke mindst idet en række elever fra Københavns Åbne Gymnasium har baggrund i og tætte relationer til lande i Middelhavsområdet såsom fx Tunesien. Der ligger således et spændende potentiale i at udnytte elevernes egen realiserede internationalisering. Den iboende og nærværende mangfoldighed og bevidstheden om denne blandt eleverne fremgår for eksempel tydeligt i følgende udveksling under interviewet med elever fra KG.

Interviewer: Nå, men I skal fortælle mig lidt om, hvad det er for en klasse, I kommer fra først. Og jeg kunne godt tænke mig først at vide lidt om Københavns Åbne Gymnasium, og hvad klasse kommer I fra?

Elev: Hvem vil starte?

Elev: Det gør I bare.

Interviewer: I bryder bare ind, ikke. I snakker bare.

Elev: Vi to vi kommer fra (klasse) på Københavns Åbne. Jeg synes, det er rigtig fedt at gå der, for der er plads til alle. Vi går også i en klasse, hvor der faktisk ikke er særlig mange danskere. Men...

Interviewer: Hvad vil det sige? Skal jeg lige spørge dig om.

Elev: Danske, altså, folk, altså... Vi er jo sådan, vi stammer fra et andet sted, men det gør de ikke.

Elev: Med etnisk baggrund.

I: Okay.

I lyset af denne sekvens kunne man forestille sig en yderligere grad af fokus på hvordan den kompleksitet, udveksling og transformation som man søger at belyse igennem valget af et geografisk, kulturelt og sprogligt flertydigt knudepunkt som middelhavsregionen eller Marseille også gør sig gældende i Danmark. Samarbejdet mellem KG og Sct. Annæ rummer i den forbindelse et særligt potentiale fordi elevgrupperne er så forskellige og fordi eleverne fra KG repræsenterer mange forskellige migrationshistorier og sproglige ressourcer. Sådanne historier kunne med fordel skrives frem som et selvstændigt tema i det fremtidige arbejde med internationalisering. Det ville også være spændende at udforske kulturbegrebet i forhold til de forskelle og ligheder som gør sig gældende mellem de forskellige læringskulturer og miljøer som KG og Sct. Annæ hver især repræsenterer. Den forståelse af kulturel hybriditet som er så fremtrædende og interessant ved projektet kunne således i et fremtidigt projekt yderligere behandles ved at arbejde med den interne mangfoldighed som udgangspunktet for det sproglige såvel som det kulturelle møde med 'det andet'. Dette var dog ikke muligt indenfor rammerne af dette projekt.

6. Amager VUC

a. Formidlingsrapport

Forstå det globale i det lokale - Et internationalt forløb på VUC Hvidovre-Amager

Af Kristian Hertz og Nina E Bisgaard

Indledning

Denne formidlingsartikel tager udgangspunkt i den tilsendte vejlednings spørgsmål. Der er altså tale om en række svar og ikke en klassisk artikel, hvor formidlingen sker mere flydende. Forløbet er endnu ikke afsluttet og der er derfor ting, som ikke kan konkluderes. Det ligger dog klart, at VUC Hvidovre-Amager har valgt at justerer profilen på baggrund af de erfaringer, som blandt andet præsenteres i denne artikel.

1. "Hvad var det vi ville?"

Formålet med internationaliseringsprojektet på VUC Hvidovre-Amagers Amager-afdeling var at tage udgangspunkt i kursisterne og deres forankring i lokalområdet i forsøget på at forstå globalisering og internationaliseringstendenser med udgangspunkt i deres egne erfaringer og kompetencer. Helt konkret udmøntede det sig et komparativt forløb, hvor Amager og Sicilien var

undersøgelsesområder. Begge steder har en række sammenfaldende punkter, hvor kursisternes lokalforståelse kunne ses i en international udvikling og sammenhæng. Det kan kort formuleres i retning af at forstå det globale ud fra det lokale. Sproget skal her være en døråbner til kulturforståelse og socioøkonomiske undersøgelser.

Hvilke internationale kompetencer skal eleverne have, og hvordan indgår de i projektet?

Projektet tager udgangspunkt i, at kursisterne har en lokal forståelse, men ikke en international. Det kræver dog et vist kendskab til samfundets indretning og sociokulturelle og -økonomiske sammenhænge. Derfor er samfundsfag på B-niveau valgt. På C-niveau er det umiddelbart den danske vinkel der fokuseres på i bekendtgørelsen og kursisterne har derfor et godt udgangspunkt i forhold til projektet.

Hvilke sprog- og interkulturelle kompetencer skal eleverne have?

At sige projektet ikke kræver nogle sproglige kompetencer er jo forkert, men som fremmedsprog kræver det ingen forudsætninger. Italiensk blev valgt af flere årsager. Først og fremmest fordi, vi fandt sammenligningen Amager - Sicilien spændende. Derudover spillede det også en rolle, at det skulle være et sprog med en vis kant for at gøre toningen anderledes i forhold til omkringliggende institutioner. Det betød, at alle startede nogenlunde fra samme sted.

Hvori består projektet?

Samfundsfag og italiensk vil i fællesskab undersøge forskellige sociokulturelle og -økonomiske vinkler. Først det lokale i form af Amager som ø med særegne træk og dernæst Sicilien. I den sidste del vil et komparativt studie imellem dem udfolde sig og kursisterne vil være i stand til at skelne mellem internationale og lokale processer og påvirkninger. Desuden ønskede vi, at sproget skulle give en indsigt i italiensk forhold, dvs. den sproglige undervisning tog udgangspunkt i samfundet, i landet, dets opbygning, borgerne, deres arbejde, de politiske partier, kvindesyn, børns opdragelse, kriminalitet etc.

Noget firkantet kan man sige, at udgangspunktet var at lære om Italien og den italienske kultur. Dvs. vi brød med det fokus, der findes i de nyere lærebøger, hvor det er kursisten selv, og hvad

landet Italien kan bruges til, der er i centrum. Som udgangspunkt mener vi, at det løbende at tale om samfundet – vi inddrager også dansk – giver en basisviden om, hvordan landene er ens, og hvor forskellene ligger i såvel familie som samfundsorganisering.

Målet har været at kursisterne skal se sig selv som aktører i en global verden, men samtidig skal de også få en forståelse af, at de måske ikke er helt så forskellige fra i dette tilfælde italienerne, som de umiddelbart troede. Vi ville også give dem en forståelse af, at der er fællestræk i kulturene.

Består projektet i et samarbejde med eksterne samarbejdspartnere eller et internt samarbejde mellem fag.

Eksterne samarbejdspartnere lokaliseret på Amager blev undersøgt, men i forhold til projektet viste det sig ganske omfattende. Eksempelvis er SAS en samarbejdspartner for Amager-afdelingen i andre sammenhænge, men et formaliseret samarbejde havde en for lang tidsramme i forhold til projektets levetid.

Det er i stedet lagt an på et undervisningssamarbejde mellem to fag, italiensk og samfundsfag, med tilhørende studietur til Italien, nærmere bestemt Palermo. Der er ikke etableret noget formelt samarbejde med en italiensk partner ud over besøg på en skole, som vi løbende har været i dialog med. Vi har kontakt til et mafiadokumentationscenter for at høre, om det ville være muligt at målrette noget undervisning til os.

Er projektet klart afgrænset?

Projektet har bevidst kun involveret få fag og kun to konkrete steder for at afgrænse og kunne opbygge en struktur med henblik på at videreudvikle forløbet til flere fag og steder på længere sigt. Den oprindelige plan med inddragelse af kulturfag og geografi har måttet opgives af lærermæssige og skematekniske grunde.

2. "Hvorfor det var vigtigt for os?"

Udgangspunktet var, at vi mente det ville være stærkt motiverende for kursisterne, hvis de brugte deres egen hverdag til at forstå omverden. Amager er en ø, der er præget af lufthavnen, så det

internationale findes som begreb hos kursisterne, da mange har forældre, der har arbejdet og arbejder i SAS. De mangler dog forståelse for internationale sammenhænge og kulturfællesskaber. Kursisterne er også umiddelbart interesserede i Amager, da der er en udbredt lokalpatriotisme på øen.

Det var denne ide, der var udgangspunkt for toningen, vi ville så sammenligne den med noget, der mindede om Amager, hvor også det lokalpatriotiske spillede en stor rolle. Sicilien er desuden en ø, der som Amager har et klart internationalt touch. Det blev hurtigt klart for de involverede lærere, at en toning med dette fokus ville være interessant, da der samtidig var en interesse fra kursisterne om disse ting i undervisningen.

En europæisk vinkel gav desuden mest mening i forhold til den socioøkonomiske sammensætning af kursister på uddannelsesstedet. En rejse til en anden verdensdel vil ikke være økonomisk mulig for vores kursister.

Det var vigtigt, at de to ting kunne kombineres sammen med undervisernes personlige engagement. Yderligere virkede kursisterne forforståelse som et godt sted at starte rent pædagogisk med deres lokale forankring in mente. Ingen særlige kompetencer skulle være nødvendige udover blot at være dem, de var.

3. "Hvad gjorde vi?"

Organisatorisk, så endte forløbet med en valgpakke, som kunne vælges på andet år (tredje og fjerde semester). Italienskundervisningen blev dog nødt til at starte allerede i andet semester, så undervisningsmængden ikke blev for stor i de to sidste semestre. Projektet bygger derfor på en tilslutning fra kursister, der er i gang med deres toårige HF. Efterfølgende var vi rundt i de tre klasser for at gøre opmærksom på denne mulighed.

Projektet er bygget op omkring to fag, samfundsfag og italiensk, der begge fokuserer på de samme temaer. Mens sprogfaget i højere grad benytter sig af litteratur og kulturstudier, så arbejder samfundsfag med modeller og teori til at analysere Amager og Sicilien.

I italiensk mener vi, som udgangspunkt, at det løbende at tale om samfundet – vi inddrager også dansk – giver en basisviden om, hvordan landene er ens, og hvor forskellene ligger i såvel familie som samfundsorganisering.

Målet har været at give et ordforråd, der lægger op til at tale om samfundsforhold og hverdagsliv. Fra projektets begyndelse inddrages kulturelle forhold løbende i sprogundervisningen, ved dels almindelige fortællinger om konkrete personer i Italien – lærebogen er også opbygget over konkrete personer, der i interviews fortæller om deres liv, vi inddrager desuden billeder fra specielt Sicilien, så vi løbende får et forhold til specielt denne ø.

Lærebogen gennemgår også økonomiske forhold, så vi også kommer til at arbejde med, hvordan økonomien hænger sammen i familierne. Vi har desuden haft en foredragsholder ude, der talte om mafia og ungdomskultur på Sicilien.

I samfundsfag har vi taget udgangspunkt i kernestoffet og sat det i en italiensk og dansk kontekst med eksempler fra Amager og Italien. Der er lagt vægt på praktisk inddragelse af kursisterne, som selv skal indsamle empiri.

Hvordan indgår sprogundervisningen i samarbejdsrelationerne?

Sprogundervisningen er helt centralt for projektet og samarbejdet mellem de involverede fag. Det er planlagt, at mange informationer skal indsamles på italiensk i både undervisningen og under studieturen. Et af projektet succeskriterier er at udvikle de almene italienske sprogfærdigheder.

Hvad er overordnet set skolens internationale profil?

VUC Hvidovre-Amager har ingen international profil. Det er netop det, projektet skal bidrage til opbygning af. Fra begyndelsen var der derfor ingen struktur, som projektet kunne indgå i. Det betød, at det hele skulle bygges op.

Der var der mange uforudsete udfordringer og ekstra arbejde, som fx ændringer i et forvejen ufleksibelt skema, nye valgfagssammensætninger, projektets størrelse og økonomiske begrænsninger i forbindelse med studietur og timer, alt sammen noget, der bidrager til at projektet ikke er lykkedes optimalt.

Hvilke aktiviteter indgår i de enkelte projektopgaver?

En gennemgående aktivitet er undersøgelse af Amager som ø. Det indbefatter blandt andet interviews af frivillige, kvarters analyse og besøg af demokratiske instanser. Der er altså tale om ud-af-huset-aktivitet, der skal sikre en praktisk tilgang, som ofte er induktiv.

Studieturen er hovedaktiviteten. Her skal kursisterne henover seks dage undersøge en række forhold på Sicilien. Tilgangen vil være praktisk med egne undersøgelser og interview, men af mere deduktiv karakter, da de tidligere vil være foretaget på Amager.

På Sicilien skal vi besøge en skole, et dokumentationscenter mod mafiaen og endelig skal vi se på en by som Corleone, og prøve at få en forståelse af denne by. De har desuden i italienskundervisningen arbejdet med denne bys indbyggere.

Er det helt klart hvad aktiviteten går ud på, og hvad målet og formålet er med den?

Da hovedaktiviteten endnu ikke er udført og først vil udføres til januar, så er selve indholdet af turen ikke introduceret til kursisterne, men der foreligger en specifik og detaljeret plan for hver dag. De generelle aktiviteter er kortere præciserede opgaver, som er tydelige for kursisterne. De vil desuden blive forberedt til de enkelte aktiviteter.

3. "Hvad blev det i virkeligheden til?"

Forløbet er endnu ikke afsluttet og det er derfor svært at komme med en endelig konklusion. Profilen vil fortsætte på VUC Hvidovre-Amager, men i en form, hvor der er tale om en obligatorisk klasse og den internationale vinkel er justeres hen imod verdens mange konflikter.

Det er lykkedes at få en klasse op at stå. Det er også lykkedes at få arrangeret en studietur og et samarbejde mellem de involverede fag. Samtidig må vi erkende, at forløbet har været en ustabil proces. Der er en række årsager til, at projektet ikke har forløbet helt som ønsket:

- For det første har VUC Hvidovre-Amager på ledelsesplan ikke bakket op omkring etableringen af en klasse, men presset på for en valgfagsordning. Da det endte med at blive resultatet, så var 15 kursister i underkanten og ledelsen prøvede at nedlægge italiensk.
- For det andet, så har man ikke villet give nok timer til at få en bæredygtig struktur på plads.
- For det tredje har studievejledningen ikke bidraget med at give kursisterne viden og indsigt i projektet under valgfagsprocessen.
- For det fjerde, så skulle kursisterne på projektet starte før de andre valgfag, hvilket gav en vis skepsis hos flere interesserede og potentielle kursister.
- Sidst, men ikke mindst, så insisterede skolen på, at kursisterne skulle have mulighed for at skifte valgfag langt inde i forløbet. Og da man så ovenikøbet skemalagde sprogfaget med dårligt mange timer i træk og i ydertimerne betød det et tab af kursister.

Hvordan bidrager den pædagogiske tilrettelæggelse af projektopgaver og aktiviteter til elevernes læring?

Ved at man tager udgangspunkt i noget, kursisterne selv kender til, så møder de den nye verden med større nysgerrighed og interesse. Når vi indlærer sprog om familier, så virker det meget motiverende, at det er "rigtige" familier, der tales om. Her har vi så den fordel, at læreren af tilfældige grunde kender de omtalte og derfor kan udvide perspektivet på de pågældende. Når vi arbejder med billeder fra Sicilien spiller det også en rolle, at de ved, de snart selv skal derned, det øger interessen og motivationen for at sætte sig ind sproget og kulturen.

Som udgangspunkt mener vi, at det løbende at tale om samfundet – vi inddrager også dansk – giver en basisviden om, hvordan landene er ens, og hvor forskellene ligger i såvel familie som samfundsorganisering.

I italiensk taler vi om det politiske landskab – på dansk. Men viser dem en trailer om indsættelse af en ny regering. Vi taler om forskelle til Danmark. Målet er her at give dem et billede af, hvad Italien er for et land.

Der vises et uddrag af et talkshow, vi ser på ligheder og forskelle i forhold til Danmark, i det hele taget forsøges at inddrage de forskellige medier så meget som muligt i undervisningen. Dette skyldes, at det er her, man let kan få øje på omgangsformer med ligheder og forskelle.

En anden måde at underbygge de kulturelle kompetencer er ved at læse temaer, der alt sammen handler om samfundets indretning. Det første tema er således familien – ikke som ”den hellige familie” (italiensk begreb) men netop med de store konflikter og modsætninger, der er. F.eks inddrages pavekirken syn på familien, der er i opbrud og sætte det i relation til såvel Danmark som Sicilien. Der findes en del godt stof til det. De vil således være godt klædt på til at møde hverdagsmennesker på Sicilien.

Det næste tema er konflikten nord – syd i Italien med udgangspunkt i Sicilien. Temaet vil blive sat i relation til ø problematik og udkantsproblematik. Her vil der selvfølgelig være stor opbakning fra samfundsfaget.

Det sidste tema vil så blive det sværeste tema: mafia. Her vil der være fokus på de faktorer, der fremmer en sådan kriminalitet, samtidig med, at vi samfundsfag vil arbejde med det.

Med det fokus som vi har haft og har, er det fundamentalt, at begge fag er tilstede, da projektet kræver kompetencer i begge fag.

Temaerne i samfundsfag centrerer sig om de samme problemstillinger som italiensk, men vinklen er ganske anderledes. Mafia og bandekriminalitet behandles under et straf- og demokratiforløb med et særligt fokus på subkultur og kriminelle bander.

Et andet tema er boligen, hvor byen og byens opdeling undersøges og analyseres med rige og fattige områder. Familiens betydning behandles under velfærdsmodeller, der har et specielt fokus på civilsamfundets rolle. Det politiske klima behandles løbende under flere af temaerne ligesom Italien går igen i hvert forløb.

4. ”Hvad har vi lært?”

For at et projekt af denne karakter skal kunne lykkes er det vores erfaring at følgende fire ting skal indgå:

- At strukturen anerkendes fra den øverste ledelse og at denne medvirker til gennemførelsen af projektet
- At det ikke hviler alene på valgfrihed - fx i tilfælde af for få kursister/elever til en hel klasse, så vælges en hel klasse

- At flere dele af skolen er med i processen (administration, studievejledning, ledere)
- At flere fag inddrages, så man kan trække på hinanden

”Hvorfor er det vigtigt for andre?”

Andre skoler/institutioner kan være fristet til at lade nogle få lærere/undervisere starte et projekt op i stil med internationalisering gennem sproget, men det kræver nogle rammer. Hvis undervisningsstedet ikke har nogle eksisterende rammer og ikke formår at bygge dem op, så er det vanskeligt at gennemføre projektet som planlagt på grund af for få hænder.

b. Perspektivering

Af Louise Tranekjær

Amager VUC's projekt minder på en række områder om Sct. Annæs idet det på samme måde har kulturmødet i fokus og har fagintegration (italiensk og samfundsfag), og temabaseret arbejde (ø-kultur, mafiaen, familielivet, bandekultur osv.) som centrale omdrejningspunkter. Det som er rigtig interessant og væsentligt ved VUC Amagers projekt er at de har valgt en case, nemlig økultur på Amager og Sicilien, som helt eksplicit sætter fokus på kulturelle lighedspunkter snarere end kulturelle forskelle, hvilket ofte er udgangspunktet i arbejdet med kulturmøder, interkulturalitet osv. Temaet ø-kultur har således været omdrejningspunktet for deres internationale toning, hvor Sicilien og Amager som særlige sociokulturelle fællesskaber stilles op overfor hinanden og sammenlignes. VUC Amagers valg af fokus er ikke mindst interessant fordi det tager bevidst udgangspunkt i det forhold at den elevgruppe man har på skolen er meget lokalt forankrede og at man derfor har valgt et tema som virker vedkommende for dem og som udnytter på bedste vis det lokale tilhørsforhold, som gør sig gældende på Amager, og som eleverne har et ganske særligt forhold til og viden om. Hvor man i enhver undervisningssammenhæng naturligvis forholder sig til den elevmasse man står overfor i tilrettelæggelsen af sin undervisning, så var det særlig udtalt på VUC Amager. Her tog hele tilrettelæggelsen af deres perspektiv på og tilgang til internationalisering udgangspunkt i nogle identitetsmæssige betragtninger, som ikke handlede om hvilke sproglige ressourcer eleverne havde med sig men i højere grad handlede om at forsøge at få fat i elevernes erfaringshorisont for derigennem at gøre dem nysgerrige og motiverede.

Selve toningen blev først tilbudt til eleverne fra efterårssemestret 2014, men italiensk blev allerede udbudt fra efteråret 2013 til de elever, som havde valgt toningen, for at give dem et

forspring og en fornemmelse for toningens indhold. I den forbindelse skal et andet væsentligt aspekt ved VUC Amagers projekt nævnes, nemlig det forhold at man i forberedelsesfasen af toningen gjorde meget ud af at præsentere toningen, dens tema ø-kultur og ikke mindst den fremtidige tur til Sicilien, for de potentielt fremtidige elever. Dette var naturligvis en nødvendighed fordi man skulle 'rekruttere' dem til at vælge toningen, men det var en nødvendighed som viste sig at have nogle meget positive konsekvenser i forhold til en meget høj grad af bevidsthed blandt eleverne omkring internationaliseringsprojektet, dets formål og dets indhold, som man ikke fandt på alle skolerne. Denne høje grad af bevidsthed omkring 'hvorfor skal vi det her', må siges at være en vigtig forudsætning for den deltagelse og det engagement som lærerene naturligvis ønsker og som må siges at være en forudsætning for den transformation i elevernes viden og bevidsthed som i sidste ende er målet med projektet. Denne praksis med at tydeliggøre projektet overfor eleverne og fra begyndelsen engagere og inddrage dem i logikken bag valg af case, projekter, aktiviteter og temaer er således hensigtsmæssig i forhold til at give eleverne en klar retning og nogle klare mål med deres undervisning og arbejde. På trods af den målrettede indsats med at informere eleverne omkring toningen, temaet og studieturen, så viser elevinterviewene hvordan det stadig er en smule uklart for eleverne præcis hvad formålet og fokus i den internationale toning er. Derimod er der fuldstændig enighed og klarhed omkring formålet og indholdet af studieturen til Sicilien, som også viser sig at have været en væsentlig del af motivationen for valget af toningen. Elevernes refleksioner over det fremtidige kulturmøde på Sicilien vidner om et stort potentiale i ikke blot at inddrage eleverne i planlægningen af studieturen men også i at få ekspliciteret deres forventninger og forforståelser omkring dette kulturmøde, som udgør en væsentlig dimension af læringspotentialet i det. Dette potentiale ses tydeligt i følgende uddrag fra et elevinterview, hvor eleverne blev spurgt om deres oplevelse af introduktionen til toningen:

E1: Jeg synes det lød spændende.

I: Hvorfor?

E1: Jamen, det der med at vi kommer til at have et samarbejde med en klasse i udlandet, og også at de snakkede meget om, at det ikke skulle være så meget "sid-bag-ved-skrivebordet-og-kig-op-på-tavlen-undervisning". Det skulle være sådan, hvor man kommer ud og interagerer og lærer tingene på sådan en... Lidt mere på en praktisk måde end den teoretiske. Det er, det er... Det synes jeg er fedt.

I: Hmm..

E3: Jeg synes, det er fedt, at vi skal til Sicilien.

I: ja

EE: Ja

E3: Det lokker selvfølgelig også en del.

I: Ja, hvorfor lokker det?

E3: Det er jo fedt, det er også det at opleve, at komme ned og så snakke med de her børn, hvor altså man hører meget tit om udsatte unge herhjemme, man laver om ghettoer og sådan noget, ikke? Men det her, det er jo en realitet, det er jo *mafiaen* de her børn er affektet af. Så det er jo også det her med at...

E1 (overlap) Det er bare sådan lidt en gulerod for én, ikk. Det er sådan, det giver en lidt mere blod på tanden sådan til og....

E3 (overlap): Det udvider... det er også med til at udvide ens horisont, det der med at rejse, og især sådan et sted og med de her mennesker, så det er jo også en oplevelse. Det er jo ikke noget - man ringer jo ikke lige til Spies og siger: "kan I ikke lige sende mig til Palermo ned til ghettobørnene, og så lade mig snakke lidt med dem". Det kan man jo ikke. Det er kun noget, sådan nogle her steder kan sætte op.

E4/E5: Det er heller ikke ligesom andre studieture, hvor de tager ned til Rom eller et eller andet og studerer de der statuer, eller. Det er ikke lige så fedt. Men du ved, der kommer man ligesom lidt tættere på eller sådan.

I dette uddrag bliver det tydeligt hvordan eleverne oplever at skolens og lærerens rolle er at facilitere det autentiske kulturmøde, som de oplever vil give en anden eller bedre kulturel og sproglig indsigt end hvad de kunne få på andre former for mere traditionelle studieture eller turistrejser. Det er altså ideen og forestillingen om et møde med en anderledes kulturel virkelighed som led i sprogundervisningen der gør den interessant for eleverne og det er også denne fornemmelse af 'virkelighed' og autenticitet som lærerne forsøger at skabe i klasserumsundervisningen igennem materialevalget, temaerne og et mundtligt og dialogisk fokus.

7. Ørestad Gymnasium

a. Formidlingsrapport

Af Sidsel Rastrup Magnussen

Hvordan kan man tilrettelægge en studietur som udvikler gymnasieelevernes internationale kompetencer?

I det følgende beskrives et udviklingsprojekt på Ørestad Gymnasium, der undersøger hvordan lærernes og elevernes kompetenceudvikling inden for internationalisering kan fremmes. I

projektet har vi særligt haft fokus på at styrke internationalisering i studieretninger, fag og AT. Da vi på vores studieturer arbejder fokuseret med toning af studieretningen, inddrager de vigtigste studieretningsfag og samtidig arbejder med et AT-projekt, har studieturer været et god udgangspunkt for at belyse hvordan vi kan styrke internationalisering i studieretninger, fag og AT.

Projektet knytter sig til en omfattende internationaliseringsstrategi, der blev sat i gang i begyndelsen af skoleåret 2013/14.

1. Undersøgelsesspørgsmål

Projektet fokuserer på udvikling af en studietur, der fremmer elevernes internationale kompetencer. Vi har ønsket at arbejde mere målrettet med internationalisering for at kvalitetssikre vores studieturer. Hvorfor tager vi på studietur med vores elever? Hvilke læringsmål har vi? Hvilke kultur- og sprog møder er vores elever en del af på studieturen? Vi ønsker ikke, at vores studieturer har form af turistrejser, hvor hovedformålet er, at eleverne bliver guidet gennem forskellige seværdigheder. Eleverne skal ikke bare bliver i beskuerrollen uden at tage aktivt stilling til den kultur de bevæger sig i. I skolens studieturskoncept skal der derfor skabes rum for kulturmøder.



Vores overordnede undersøgelsesspørgsmål har været: *Hvordan kan man tilrettelægge en studietur som udvikler elevernes internationale kompetencer?* I forhold til Undervisningsministeriets overordnede forsøgsbeskrivelse bidrager vores projekt med at belyse følgende punkter:

- *At stimulere elevernes interesse for sprog, kultur og internationale muligheder – både inden for og i*

samarbejde med andre fag.

Det ved:

- *At udvikle undervisningsforløb, hvor fagene samarbejder om globale problemstillinger, mere præcist: At udvikle AT-forløb, hvor eleverne ved brug af forskellige fags teorier og metoder arbejder med at nytænke løsninger på globale problemstillinger,*
- *at samarbejde med udenlandske institutioner og skoler, mere præcist: at samarbejde med institutioner og skoler i det pågældende land studieturen går til, og her inddrage disse i elevernes AT-forløb.*

I projektet har vi arbejdet med at forankre internationalisering i AT via et studieturskoncept til Beijing. Det er sket som et samarbejde mellem Ørestad Gymnasiums kompetencecenter for internationalisering og lærerne i 2.f, som er en del af vores globaliserings studieretning. Globaliseringsstudieretningen skal være væksthus for en generel udvikling af internationalisering i de øvrige studieretninger.

Projektet har primært haft fokus på internt samarbejde mellem fagene og de enkelte lærere i studieretningerne, men vi har inddraget eksterne partnere i udvikling af en kompetencemodel og i forhold til studieturen i Beijing. Studieturskonceptet havde et fagligt og et studieretningsmæssigt indhold (bæredygtig udvikling af byrum), men handlede bl.a. også om kulturforståelse.

2. Konteksten/Problembaggrunden/Afsættet for projektet

I marts 2006 kom regeringen med en globaliseringsstrategi "Fremgang, fornyelse og tryghed - Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer". Her står bl.a. om kulturforståelse at:

Viden om andre lande, sprogfærdigheder og international kultur- og samfundsforståelse er væsentlige forudsætninger for at deltage aktivt i et samfund præget af globaliseringen. Det er grundlæggende kompetencer, som de unge skal have tidligt i deres uddannelsesforløb.

Internationalisering er også en del af Ørestad Gymnasiums profil, som er "medier, kommunikation og kultur". At arbejde med internationalisering hænger for os naturligt sammen med IT og innovation og udgør sammen med blandt andet disse en del af vores overordnede kompetenceudviklingsstrategi.

Vi ønsker derfor at internationalisere den almindennende og studieforberedende uddannelse for unge som bliver tilbudt på Ørestad Gymnasium. Skolen skal med andre ord udvikle og understøtte elevernes globale dannelse og deres kompetencer til at indgå i en globaliseret verden.

Lærerne skal have de nødvendige kompetencer og ressourcer til at organisere undervisning med et internationalt perspektiv. Det indebærer at etablere og vedligeholde partnerskaber med skoler i udlandet, samt udvikle undervisningsforløb med internationalt perspektiv.

Det er vigtigt for os, at vi bevæger os fra en vestlig tankegang og væremåde (præget af at vi har koloniseret verden) til at tænke og agere som en global medborger. Med *global medborger*, mener vi, en person som har respekt for andre kulturer og for naturen, som ser alle mennesker som lige, og som forstår at verden hænger sammen på godt og ondt.

Vi vil arbejde på, at lærere og elever bliver bedre til at tænke og agere i den internationale verden som en global medborger med hensyn til viden, holdninger og færdigheder. Vi ønsker løbende at stille os selv spørgsmålet, hvordan vi forholder os til mennesker og natur i den globale verden. Vi ønsker således at udvide bevidstheden om egen og andres identitet og sætte vores viden i spil i forhold til omverdenen.

Internationaliseringsstrategien skal medvirke til, at elever lærer at tage ansvar for deres handlinger i den globale verden, at de kan agere som globale medborgere, og at de udvikler sig som mennesker i mødet med andre; at de mestrer interkulturel kommunikation, og at de igennem disse kompetencer er i stand til at løse konflikter og problemer i verden i samspil med organisationer og virksomheder. At de i denne proces er kreative og innovative.

Skolen formulerer projekter inden for rammerne af FN's millenniumerklæring. Blandt andet organiseres der årligt en global medborgerskabsdag på skolen i forbindelse med OD-dag, og der formuleres innovative undervisningsprojekter, hvor elever skal finde løsninger på globale problemstillinger.

Det er vores vision, at alle elever på OEG:

- Oplever at undervisningen i fag og AT har et internationalt fokus,
- oplever konkrete kulturmøder med mennesker fra andre kulturer såvel i form af face to face møder og i form af virtuel kontakt,
- at skolens liv såvel i undervisningen som udenfor skal være præget af en international atmosfære,
- er motiverede for og trygge ved at gennemføre studieophold i udlandet på deres videregående uddannelse.

Vores overordnede mål er at skolen udvikler undervisning med et globalt perspektiv. Et internationaliseringscurriculum skal indarbejdes i skolens overordnede studieplan. Kompetencecentrets kompetencemodel skal implementeres i og tones i forhold til studieretninger, fag og AT. Udover kompetencemodellen skal det klart fremgå, at der indgår forløb der - analogt eller virtuelt - afvikles i samarbejde med udenlandske partnere. Det vil være centralt, at det internationale fokus skal tones meget forskelligt i de forskellige studieretninger.

Helt specifikt skal projektet bidrage til at 2g-studierejsens internationale profil skærpes.

3. Indsatser og virkninger - processen

Vi har i forbindelse med projektet arbejdet med tre centrale indsatser:

- a. At give lærerne rum til at udvikle og afprøve koncepter for studieturer, der bidrager til at styrke elevernes internationale kompetencer,
- b. at konceptualisere en studietur til Beijing i forår 2014, der bidrager til at styrke elevernes internationale kompetencer,
- c. at arbejde løbende med at definere og redefinere hvad internationale kompetencer er og hvilke læringsmål vi inden for denne definition ønsker at arbejde med fremadrettet.

a. Rum for udvikling og afprøvning af studieturskoncepter

For at kunne arbejde med elever og internationalisering, har det også været vigtigt for os at klæde lærerne på. I forhold til efteruddannelse af lærere inden for internationalisering og globalisering, har vi derfor afholdt en personaletur, hvor studieretningsgrupperne skulle arbejde med at lave et godt studieturskoncept for deres studieretning eller at videreudvikle på et eksisterende studieturskoncept.

Årets personaletur, som gik til Vilnius, handlede om at designe 'den gode studietur' og blev planlagt af skolens ledelse og kompetencecentret for internationalisering. Formålet var at kvalitetssikre fremtidige studieture. Turen skulle bl.a. give lærerne idéer til/indsigt i, hvordan eleverne får internationalt udsyn, og skabe en fælles forståelse i forhold til, hvad det er vi vil på studieture.

Aktiviteten var at lærerne i deres studieretningsgrupper skulle arbejde med enten at lave et godt studieturskoncept for deres studieretning eller at videreudvikle et eksisterende studieturskoncept. Studieturskonceptet skulle selvfølgelig have et fagligt/studieretningsmæssigt indhold, men den skulle også planlægges, så der blev skabt rum for kulturmøder. Endvidere skulle studieretningsgrupperne tage højde for at give eleverne en bedre indsigt i kulturforståelse generelt.

Lærerne skulle også indtænke, hvordan man kan lave en studietur, der ikke bliver en 'druktur'. Hvis vi fx har flere samarbejdspartnere i udlandet, bliver studieturen mere seriøs og faglig.

Kompetencecentrets opgave til lærerne lød: "En måde at arbejde med studieturskonceptet på kunne være at "udsætte" jer selv for de øvelser, I gerne vil have, at jeres elever laver på deres studietur. Det kan fx være at besøge et plejehjem, hvis I fx ønsker at arbejde med emnet "Det sociale sikkerhedsnet" på studieturen. Vores destination for personaleturen er bare et eksempel på en destination, så prøv at tænke i et koncept, der kan bruges i flere lande."

Som opsamling lavede hver studieretningsgruppe et skriv og en video om erfaringerne fra besøget i Vilnius og om deres studieturskoncept.

b. Studieturskonceptet til Beijing for 2.f, globaliseringsstudieretningen

Fokus var, ligesom for 2.f, at studieturskonceptet skulle have et fagligt og et studieretningsmæssigt indhold, men der skulle bl.a. også skabes rum for kultur møder og eleverne skulle få en bedre kulturforståelse generelt.

2.f havde tre uger i alt med et fleksibelt skema inklusiv turen til Beijing som varede ni dage. Her arbejdede eleverne med deres AT-projekt. Temaet var "Bæredygtig udvikling af byrum" ud fra punktet "Sikre udviklingen af et bæredygtigt miljø" i FN's millenniumerklæring. De arbejdede primært med fagene samfundsfag og naturgeografi, som udgjorde deres AT-fag, men eleverne havde fx også orientalisme-forløb i engelsk og dansk i relation til kulturforståelse.

Af interne samarbejdsrelationer i projektet indgik lærere fra 2.f – her primært de to rejselærere – samt koordinatoren fra kompetencecentret for internationalisering, som samtidig er kinesisklærer, og derfor har kendskab til kinesisk sprog og kultur. Sprogundervisningen indgik dog ikke som et centralt fag, men inden afrejse til Kina fik 2.f et lynkursus i sprog af vores 2.g kinesiskhold. De blev også undervist i kulturforståelse af kinesisklæreren.

Af eksterne samarbejdspartnere indgik primært vores venskabskole i Beijing, men eleverne skulle også møde danskere, der arbejdede eller studerede i Beijing.

Under opholdet mødte eleverne en dansker, som har egen virksomhed i Beijing centreret om byens historiske udvikling. De blev vist rundt i Beijings gamle kvarter (hutongerne) og fortalte om byudvikling og kinesisk kultur og samfund. De mødte også en dansk journalist, som fortalte om, hvordan det er at lave journalistisk arbejde i Kina og bo i Beijing med en familie. Her skulle eleverne have fokus på, hvordan man interviewer kinesere, og have fokus på de udfordringer, som er ved at bo og arbejde i Kina. Denne viden skulle de bruge til efterfølgende at interviewe kinesiske elever fra venskabskolen. Endeligt fik eleverne indsigt i fremtidige studiemuligheder via et besøg på Sino-Danish Center, hvor de talte med danske universitetsstuderende om, hvordan det var at læse i udlandet – her Kina, og om hvordan det var at læse sammen med kinesiske studerende.

På turen blev der skabt rum for kulturmøder. Eleverne havde fx en halv dag sammen med en gruppe kinesiske elever fra vores venskabskole. Sammen tog de ud i mindre grupper og spiste frokost, og efterfølgende tog de kinesiske elever de danske elever hen til et af deres yndlingssteder i Beijing. 2.f skulle også observere undervisning i politik og geografi på venskabskolen. De blev endvidere bedt om at lave observationer af kinesernes brug af byrummet gennem en kvartersanalyse.

2.f's AT-opgave lød således: "I skal lave en reportage på ca. 3 sider (ekskl. billeder). Reportagen skal fokusere på tre af følgende aktiviteter i Beijing: At arbejde, at studere, at være ung, at være trafikant, at være på studietur, at bo, at være politisk aktiv. Reportagens målgruppe er kommende elever i denne studieretning, som skal have indblik i Beijing. Det er skal være en faglig reportage, så den skal både indeholde et miljøperspektiv (NG) og et samfundsfagligt perspektiv. I jeres undersøgelse skal I benytte på naturgeografisk og samfundsvidenskabelig metode, og der skal indgå indsamlet empiri fra Beijing. Til reportagen skal I vedlægge et bilag med jeres kvartersanalyse samt en metoderefleksion på ca. én side, hvor I forklarer, hvordan I har brugt de to fags metoder til at indsamle empiri."

c. Definition af internationaliseringsbegrebet og udvikling af en kompetencemodel

For at skabe en rød tråd i vores arbejde med internationalisering og for at kunne dele kompetencecentrets viden med resten af lærerkollegiet, har vi siden efteråret 2012 arbejdet med at definere hvad internationale kompetencer er. Vi har ønsket at udvikle et brugbart redskab til at arbejde med at styrke elevernes internationale kompetencer. Det har vi gjort ved at opstille en række læringsmål, som tilsammen udgør vores kompetencemodel. Kompetencemodellen kan bruges i et evalueringsperspektiv, fx som et selvevalueringsredskab eller i en formativ evaluering.

I samarbejde med Tove Heidemann, UCSyd og Head of International Relations, udviklede kompetencecentret forrige og sidste år skoleår en internationaliseringsmatrix. Efter studieturen, har vi i samarbejde med vores følgeforsker Petra Daryai-Hansen, Roskilde Universitet, videreudviklet modellen med afsæt i vores erfaringer. Modellen opstiller i dag 5 læringsmål inden for kategorierne viden, færdigheder og holdninger/tilgange til kulturer og sprog. Disse læringsmål er udtryk for, hvilke internationale kompetencer vi ønsker, at vores elever skal udvikle, herunder interkulturelle kommunikative kompetencer. For ikke at sprede os for meget har vi haft én overskrift, "globalt medborgerskab". I videreudviklingen af modellen har vi i processen ladet os inspirere af en artikel fra Petra Daryai-Hansen (under udgivelse), der sammenligner og diskuterer forskellige definitioner af interkulturelle (kommunikative) kompetencer med fokus på Michael Byrams, Darla Deardorffs samt FREPA projektets (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures) definition.

4. Resultatet

Resultaterne kan beskrives som følgende:

a. Rum for udvikling og afprøvning af studieturskoncepter

I forhold til studieretningernes arbejde med internationalisering og studierejser, så har størstedelen af vores studieretningsteams designet studieturer, hvor måder at fremme elevernes kompetencer inden for internationalisering er indtænkt. Disse designs/studieturskoncepter samt videoer om erfaringerne fra besøget i Vilnius er lagt ud på Kompetencecentrets site til fælles inspiration i lærerkollegiet.

b. Studieturskonceptet til Beijing for 2.f, globaliseringsstudieretningen

I den skitserede studietur til Beijing viste idéen om et tre-ugers optaktsforløb at være god. Det gav mulighed for en grundig faglig og kulturel forberedelse. Samarbejdet med venskabskolen var alfa og omega i forhold til at give eleverne et af de kulturmøder, vi ønskede. Møderne i Kina med de andre eksterne samarbejdspartnere var meget givtige for både lærere og elever. Det er vores oplevelse, at de gav en grundig viden om landet og kulturen og viste et andet og langt mere indgående billede af Kina, end hvad man kunne opnå på en almindelig turisttur. Møderne lagde op til løbende diskussion og refleksion i klassen både under og efter turen.

Da 2.f var på studietur var vi stadig ikke færdig med vores kompetencemodell. Vi har derfor ikke opstillet læringsmål med afsæt i modellen og det har derfor ikke været muligt for os endnu at lave en konkret evaluering af elevernes internationale kompetencer. Lærerne i 2.f og Petra Daryai-Hansen har dog foretaget en del mundtlige evaluering med eleverne og eleverne har selv lavet nogle små videoer, hvori de taler om deres oplevelser.

Flere elever har efter turen givet udtryk for, at de gerne vil læse i udlandet (Kina) eller nu godt kan se sig selv arbejde i udlandet/Kina. De er også blevet bevidste om (og frustreret over), at det at tale engelsk ikke var tilstrækkeligt til at gøre sig forståelig i Kina. Eksempelvis kunne de ikke rigtig bestille mad den første dag i Kina. Servitricen forstod selv ikke ord som "rice" eller "Coca Cola". Det lykkedes først at få mad på bordet, da en elev tog en liste over retter på kinesisk frem, som hun havde fra den sprogundervisning 2.g kinesisk havde givet 2.f. Eleverne syntes, at det bedste ved hele turen var deres dag sammen med de kinesiske elever. De fleste var positivt overraskede og syntes efterfølgende, at kinesiske unge lignede meget dem selv. Vi vil arbejde på at eleverne i dette års 2.f får endnu mere tid sammen med de kinesiske elever.

Det er vores oplevelse, at et større fokus på internationalisering som fx via kulturmøder under studieturen lykkedes. Eleverne kom mere ind under huden på kulturen og på deres egen identitet. De blev mere positivt stemte overfor andre kulturer og fik en større lyst til og mod på at flytte til udlandet for at studere og/eller arbejde. De blev samtidig bevidstgjorte om sprogets vigtighed i kommunikationen med folk fra andre lande.

c. Definition af internationaliseringsbegrebet og udvikling af kompetencemodell

Vi har i samarbejde med Petra Daryai-Hansen efter studieturen udviklet den følgende foreløbige kompetencemodel, der løbende skal videreudvikles og konkretiseres. I udviklingsmodellen defineres internationale kompetencer i forhold til felterne samfund, kultur og sprog/kommunikation. Internationale kompetencer kan med afsæt i Deardorff og FREPA projektet beskrives som *internal competences*, dvs. personlige kompetencer samt *external competences*, dvs. kompetencer der kommer til udtryk i interaktionen med andre. Internationale kompetencer bygger på elevernes viden, færdigheder og holdninger/tilgange til kulturer og sprog. For at styrke elevernes internationale kompetencer trækkes på de erfaringer eleverne kommer med og der skabes læringsrum for at få nye erfaringer. Vi har defineret følgende læringsmål inden for de tre kategorier:

Viden	Færdigheder	Holdninger/Tilgang
At opnå faktuel og teoretisk viden om kultur, sprog, kommunikation i et individuelt, lokalt, nationalt og globalt perspektiv (herunder værdier og normer)	At kunne observere, identificere, analysere, interpretere, strukturere sproglige, kulturelle, samfundsmæssige og naturvidenskabelige fænomener	At have en vilje til at undersøge sproglige, kulturelle, samfundsmæssige og naturvidenskabelige fænomener i et individuelt, lokalt, nationalt og globalt perspektiv
At opnå faktuel og teoretisk viden om historie, samfund, geografi i et individuelt, lokalt, nationalt og globalt perspektiv	At kunne sammenligne sproglige, kulturelle, samfundsmæssige og naturvidenskabelige fænomener	At have forundringsparathed ift. sproglige, kulturelle, samfundsmæssige og naturvidenskabelige fænomener i et individuelt, lokalt, nationalt og globalt perspektiv
At opnå faktuel og teoretisk viden om menneskers og staters betydning i det globale kredsløb (herunder miljø og ressourcer)	At kunne kritisk tage stilling til sproglige, kulturelle, samfundsmæssige og naturvidenskabelige fænomener	At have kritisk sans ift. sproglige, kulturelle, samfundsmæssige og naturvidenskabelige fænomener i et individuelt, lokalt, nationalt og globalt perspektiv
At opnå faktuel og teoretisk viden om nationale og transnationale institutioner	At kunne anvende sproglige strategier på dansk, engelsk og andre fremmedsprog samt sociopragmatiske kompetencer til at formidle og kommunikere i lokale, nationale og globale kultur- og sprogødesituationer	At have forandringsparathed ift. sproglige, kulturelle, samfundsmæssige og naturvidenskabelige fænomener i et individuelt, lokalt, nationalt og globalt perspektiv
At opnå faktuel og teoretisk viden om netværksskabelse i	At kunne interagere (handle, netværke) i lokale, nationale,	At have medansvar ift. sproglige, kulturelle,

et lokalt, nationalt og globalt perspektiv	globale kultur- og sprog mødesituationer	samfundsmæssige og naturvidenskabelige fænomener i et individuelt, lokalt, nationalt og globalt perspektiv
--	--	--

5. Perspektiver

Det er vores oplevelse at gymnasieelever gennem et mere bevidst arbejde med internationalisering og kompetenceudvikling, kan opnå en større indsigt i hvordan verden hænger sammen og opleve at de bliver mere trygge i andre kulturer – at de fx har mod på og lyst til at læse og arbejde i udlandet.

Det er vigtigt at klæde eleverne på til at forstå og kunne agere i andre kulturer, både fagligt og gennem kulturmøder. Eleverne skal stilladseres i processen, og de skal have de rette værktøjer. Fx har vi erfaret, på studieturen til Beijing, at vores elever ikke helt ved, hvordan man laver observationer.

Kulturmøder, både fysiske og virtuelle, kan endvidere medvirke til, at eleverne er motiveret for at lære fremmedsprog og for at tilegne sig viden om det pågældende land. Kulturmøderne giver også eleverne mulighed for at udvikle deres internationale kompetencer. I forhold til studieturen til Beijing i 2015 arbejder vi derfor på at 2.f i højere grad skal bruge tid sammen med de kinesiske elever fra vores venskabsskole, gerne gennem et fælles AT-projekt.

For at kunne imødegå vores elevers udvikling af kompetencer inden for internationaliseringen er det derfor vigtigt at både elever og lærere klædes på til udfordringen. Det er vigtigt at kompetencemodellen kobles med skolens overordnede mål for dannelse og uddannelse. Fremadrettet vil vi derfor arbejde på at færdiggøre vores kompetencemodel, så den kan implementeres og tones i forhold til de enkelte studieretninger herunder også AT og fagene. Her skal vi også arbejde på hvordan vi anvender kompetencemodellen didaktisk og skaber erfaringsrum for elevernes udvikling af internationale kompetencer.

Vi synes også at det er vigtigt at notere os at Ørestad er multikulturel, og som sådan allerede udtryk for globaliseringen. Når kompetencemodellen anvendes kan vi både i undervisningen og i de sociale og kulturelle aktiviteter på skolen systematisk dyrke de kulturer, der er repræsenteret i os selv og i forældrekredsen. Vi kunne trække på både læreres og elevers sproglige og kulturelle erfaringer og i denne sammenhæng se de flersprogede elever som en særlig resurse.

Studieretningerne vil arbejde videre med at forfine deres studieturskoncept med afsæt i kompetencemodellen for at tydeliggøre studieturenes læringsmål. Helt specifikt skal 2g-studierejsens internationale profil skærpes i form af krav om, at der skal indgå kulturmøder og forløb med eksterne partnere i de pågældende lande. Til at understøtte denne proces får hvert studieretningsteam tilknyttet en resursepersone fra vores kompetencecenter. Denne kontaktperson kan bruges som sparringspartner - først i udvikling af studieturskoncepter og

senere i det arbejde med internationalisering, som ligger i den daglige undervisning. Hertil er udviklet et site til videndeling, som løbende opdateres med materiale samt relevante forløb og øvelser.

Da samarbejdet med eksterne parter i udlandet er essentielt vil Ørestad Gymnasium i de kommende år etablere faste partnerskaber med skoler i udlandet for nogle af de andre studieretninger. At etablere et godt partnerskab er krævende, derfor vil det ske som et samarbejde mellem rektor, koordinatoren for kompetencecentret for internationalisering og repræsentanter fra den pågældende studieretning.

Partnerskaber ville også bidrage til regeringens globaliseringsstrategi, der blandt andet opfordrer til øget samarbejde med skoler i andre lande: "Erhvervsskolerne og gymnasierne skal i højere grad etablere samarbejde med skoler i andre lande og øge anvendelsen af gæstelærere med relevante fremmedsprog som modersmål, herunder især engelsk."

Derudover vil det fremadrettet være givende at arbejde videre med verdensborgerbegrebet i udviklingen af vores kompetencemodel, fx med afsæt i Karen Risager (2012) eller Peter Kemp, der skriver: "Verdensborgeren betyder i vor tid det menneske, der tager nutidens store brændende globale problemer op for at bidrage til løsninger, som kan være til gavn for menneskeheden" (Kemp 2005, 15).

b. Perspektivering

Af Petra Daryai-Hansen

Ørestad Gymnasium (OEG) viser med et studieturskoncept til Beijing, hvordan internationalisering kan styrkes i studieretninger, fag og AT. Projektet er et eksempel på, hvordan udviklingen af et studietursforløb kan indgå i en omfattende internationaliseringsstrategi på et gymnasium. Formidlingsrapporten beskriver bl.a., hvordan alle skolens lærere får rum til at udvikle koncepter for 'gode' studieture på en personaletur samt skolens vedvarende arbejde med en internationaliseringsmodel. Ønsket om "*at arbejde løbende med at definere og redefinere, hvad internationale kompetencer er, og hvilke læringsmål vi inden for denne definition ønsker at arbejde med fremadrettet*" gør OEG's projekt i særlig grad inspirerende for andre gymnasier.

OEG's kompetencemodel tager afsæt i centrale definitioner inden for feltet interkulturelle kommunikative kompetencer (se rapportens afsnit III 3b om interkulturelle kommunikative kompetencer). Modellen udmærker sig ved, at den efter dennes videreudvikling:

definerer centrale læringsmål ift. de tre dimensioner: viden, holdninger og færdigheder, inddrager et både individuelt, lokalt, nationalt og globalt perspektiv, integrerer kultur- og sprog/kommunikationsdimensionen samt natur- og samfundsvidenskab.

Formidlingsrapporten peger på, at kompetencemodellens læringsmål skal konkretiseres gennem erfaringer: Både dem, eleverne kommer med (her repræsenteres flersprogede elever som en særlig ressource), og dem, eleverne kan samle i skolens læringsrum. En opsamling af lærernes og elevernes erfaringer i studietursforløbet kunne bruges som eksempel på denne konkretisering. Det fremgår tydeligt af fokusgruppeinterviewene, at eleverne formår at italesætte, hvilken viden, hvilke holdninger og hvilke færdigheder de har udviklet gennem studieturen. For at give et par eksempler:

"Og så vi finder ud af, hvorfor de bliver til en stormagt, hvordan udviklingen er. Så vi får en bedre forståelse for det." (vidensdimension)

"Jeg tror også meget, det handler om at være åben. Man bliver nødt til at gå ind med en vis åbenhed, fordi jeg kunne også været taget til Kina og sådan, nej jeg gider ikke, altså bare ikke sagt noget til kineserne og..." (holdningsdimension)

"Jeg synes bare, det er rigtig anderledes Kina, så derfor tror jeg bare, at for en globaliseringsstudieretning, som vi jo ligesom er, så er det et rigtigt fedt sted at tage hen, fordi at der er så mange punkter, der kan..., der adskiller sig fra, hvor vi selv bor, men så er der samtidig også ting, som vi kan genkende fra vores egen hverdag, altså det der med, at eleverne også var ude sammen og spise frokost og de altså... Der var sådan nogle små ting, som vi også gør herhjemme." (færdighedsdimension)

I det videre udviklingsarbejde kunne OEG bygge på en klarere definition af begreberne kompetence, kommunikation/sprog, kultur og interkulturalitet. Denne begrebsafklaring kan både danne en teoretisk fundering af kompetencemodellen og kan være et centralt udgangspunkt for at tilrettelægge OEG's internationale undervisningstilbud. Derudover kunne definitionerne formidles til eleverne og danne en teoretisk ramme for at forberede dem på de sproglige og kulturelle erfaringer, de samler på studieturen, samt hjælpe dem til at efterbearbejde og ekspliciterer deres erfaringer.

Elevernes idéer til videreudvikling af studieturen lægger op til, at forløbet på nuværende tidspunkt endnu ikke i tilstrækkelig grad bygger på et kulturbegreb, der definerer kultur som kompleks, åben, dynamisk og transnational (se afsnittet III 1 om kulturbegrebet). Eleverne peger fx på, at undervisningen i højere grad kunne forberede dem på den komplekse virkelighed, de møder i dagens Beijing:

”Jeg tror fx, vi fik sådan et lille kursus, før vi tog af sted om, hvad man må gøre, og hvad man ikke må gøre i Kina, og jeg synes rigtig mange af de ting, det var bare ikke rigtigt. Altså sådan, sådan noget med, jeg kan ikke rigtig huske det, men altså bare det der generelt med eleverne sådan, at man må ikke snakke med folk om deres styre og sådan noget. Det var bare fuldstændig overhovedet ikke rigtigt.”

Elevernes evaluering peger derudover på, at det er centralt, at fokus i studietursforløbet ikke kun er på et land, her Kina, og sammenligningen mellem Kina og Danmark, der ligestilles med Vesten. Eleverne formulerer et ønske om, at sammenligningen udvides og sættes ind i større og mere institutionelle rammer:

E2: Der har virkelig været fokus på Kina, helt fra vi startede til nu altså.

I: Hvad er det for nogle andre lande, I gerne ville have talt om?

E2: Det ved jeg ikke. Det kunne bare have været fedt at få nogle andre perspektiver, så man ikke kun har Danmark - Kina, men så man måske har Danmark - USA - Kina - Rusland. [...]

E1: Præcis, og det var bare, vi kunne ikke engang sige Danmark. Det blev bare Vesten og Kina. Fordi Danmark lød bare som et lille land på...

E3 (overlap): Komme lidt mere ind på EU eller FN og sådan høre, hvad det er.

Afsluttende kan der gives følgende anbefalinger til skoler, der vil udvikle en model, som definerer læringsmål inden for feltet internationale kompetencer:

Definer indledende begreberne internationalisering, kompetence, sprog/kommunikation og kultur/interkulturalitet;

Integrer kultur- og kommunikationsdimensionen, men tænk også på andre fagligheder som natur- og samfundsvidenskab;

Definer centrale læringsmål ift. de tre dimensioner: viden, holdninger og færdigheder;

Inddrag et individuelt, lokalt, nationalt og globalt perspektiv;

Konkretiser læringsmål gennem erfaringer: både dem eleverne kommer med og dem eleverne kan samle i skolens læringsrum;

Diskuter kompetencemodellen og de indledende definitioner med eleverne, så at eleverne får en teoretisk forståelse, der bl.a. kan hjælpe dem med at italesætte deres erfaringer og kompetencer.

8. Køge Gymnasium

a. Formidlingsrapport

Formidlingsartikel om udviklingsprojekt på Køge Gymnasium

- Udvikling af elevernes internationale kompetencer

Af Helena Telling Lund og Sissel Ordell Frederiksen

1. Undersøgelsesspørgsmål

Der er morgensamling. Det er mandag, og klokken er 10. Alle elever samles i salen. *Die Prinzen* lyder i salens højtaler, mens en lille flok elever går på scenen. På storskærmen bag scenen kan man se sjove fotos taget i Berlin. Det er fotos af de samme elever som går på scenen. 'Hej' siger én i mikrofonen. 'Vi vil gerne reklamere for vores udvekslingstur til Berlin som vi netop er kommet hjem fra. Vi har haft det fantastisk sjovt. Vi har snakket tysk, og man mærkede næsten ikke engang at man havde tysk.' Elevernes fremvisning fortsætter, mens denne bemærkning borer sig fast i hukommelsen hos mig, sproglærer i spansk. Dét, denne elev peger på, er jo netop det levende, sjove og legende element i sproget som kan være en stor udfordring at få ind i sin undervisning. Nok kan man have det sjovt i sprogundervisningen, men at bringe sprogets autenticitet, energi og vitalitet ind i klasserummet kan være en større udfordring, så de nærmest ikke 'mærker at de har sprog'.

Der er allerede taget store skridt i retningen af at skabe autenticitet i sprogundervisningen med reformen i 2005. Det dominerende sprogsyn har været kommunikativt, hvor eleven skal stå i centrum for at udvikle deres evner til at kommunikere på fremmedsproget. Undervisningen er gået fra at bestå af ordrette oversættelser af originale litterære tekster, hvor eleven reproducerer

den litterære teksts udsagn i en dialog med læreren, til at blive emnebaserede tekstmosaikker, hvor eleven selv producerer sætninger ud fra en uforudsigelig interaktion med andre elever. Dette skulle bidrage til at skabe en mere realistisk kommunikationssituation i klasseværelset.

Hermed ender meget sprogundervisning med at man udfører rollespil og indgår på anden vis i dialog med sidemanden, der har nogenlunde samme udgangspunkt og sprogkunderskaber som én selv. Gode og fundamentalt vigtige discipliner for at lære et sprog.

Der kan ikke herske tvivl om at det altid vil være en god ide at flytte undervisningen ud i virkeligheden. Eleverne kan finde stor motivation og inspiration på flere niveauer når modtageren i 'den anden ende' af deres kommunikationssituation er en autentisk spansktalende person. Pludselig bliver det endnu vigtigere at få udtalen helt på plads for ellers bliver man simpelthen ikke forstået. Ofte vil der opstå en 'sprogning' hvor man som elev griber fat i alle de forklaringsmuligheder man kan for at få sit budskab igennem, hvilket vil give et øget fokus på gloseindlæring.

Samme problematik gør sig gældende når man evaluerer undervisningen og læringsformen med eleverne. 'Vi vil gerne i dialog med spansktalende', 'vi vil gerne være med i projekter med rigtige spaniere' osv. Og det er forståeligt nok. Fordi hvordan ser fremmedsprogsundervisningen ud uden at bygge en bro ud til den verden sproget er en del af?

Vi har derfor ønsket med dette projekt at arbejde med international udveksling. At glæden ved at møde andre mennesker fra andre lande og tale andre sprog kunne få plads i den daglige undervisning. At koblingen til resten af verden kunne integreres i klasseværelset i endnu højere grad end den i forvejen er. Og at elevernes arbejde kunne kobles på nogle reelle modtagere uden for klasserummet.

Det primære fokus for udvekslingen har været humanitært projektarbejde på forskellige niveauer. Vores tanke var simpelthen at en direkte kontakt til spansktalende uden for klasserummet skulle kunne bidrage konstruktivt til elevernes sproglige, kulturelle og samfundsfaglige viden. Det har været vigtigt for os at projektet blev en fast del af undervisningen. På den måde kunne man dels arrangere frivilligt arbejde ved et udlandsophold i 3.g. og dels give elever der ikke er med i frivilligt arbejde et stadigt fagligt udbytte af international udveksling.

2. Konteksten

- Hvorfor var det vigtigt?

Svarene på, hvorfor det er vigtigt at inddrage en konkret samarbejdspartner i vores undervisning, er mange, og ser vi på, hvad der forventes af eleverne ved eksamensbordet, så er der heller ikke tale om, at en konkret samarbejdspartner er en nødvendighed, hvis krav og kernefagligheden skal imødekommes hos den enkelte elev. Vi har dog som spansklærere gjort os nogle erfaringer med dalene motivation i sprogundervisningen, når niveau og krav skærpes. Det er denne mangel på motivation, som har været en af de primære bevæggrunde for vores søsætning af dette internationaliseringsprojekt.

At inddrage en konkret samarbejdspartner har åbnet elevernes øjne for sprogets værdi. Et sprog åbner døre i verden, det er et kommunikationsredskab, der skaber muligheder og så giver det en indsigt i et nyt kulturelt område, der er anderledes end ens eget. Netop disse faktorer har været nogle af de bærende kræfter bag elevernes øgede motivation i sprogundervisningen, for produkterne, teksterne og opgaverne målrettes ikke kun lærerens vurderende blik, men gør en forskel i verden. Og det er netop denne brugbarhed, det, at eleverne kan mærke, at de gør en forskel og har et ansvar for et projekt, der er større end blot dem selv, det er der, vi har forsøgt at hente den manglende motivation hos eleverne.

Gymnasiet er en dannelsesinstitution, og netop at få dannelsen af det hele menneske ind i vores sprogundervisning har været et centralt fokuspunkt i vores projekt. Eleverne skal ikke blot lære et sprog, men skal også lære at overholde deadlines på eksterne projekter, tage kontakt til potentielle samarbejdspartnere samt producere sprog, der har en reel og autentisk målgruppe i et spansk-talende land.

Hvorfor international dimension?

Dette projekt vil styrke elevernes internationale kompetencer og har til intention at gøre dem til globale medborgere ved at nytænke fremmedsprogsundervisningen, som en mere case-baseret

undervisningsform, der tager afsæt i autentiske problemstillinger i den spansktalende verden. Eleverne lærer gennem samarbejdet at kommunikere med et spansktalende land, de får kendskab til andre kulturer og får indsigt i, at det at arbejde med spansk eller andet fremmedsprog i gymnasieskolen ikke nødvendigvis skal opfattes som en isoleret erfaring, der kun sætter fokus på sproget uden at forholde sig til sprogets egentlige kontekst. Eleverne skal forstå, at sproget hænger sammen med en kultur, en verden, der leves parallelt med deres egen. Idealet er, at elevernes verden udvides, forstørres, mulighederne vokser og grænserne nedbrydes. Ved at indgå konkrete samarbejder med internationale organisationer er intentionen at eleverne tager disse erfaringer med sig videre i livet efter gymnasiet. Sproget bliver brugbart, det bliver en vej videre, og noget der skaber muligheder i elevens univers.

Hvorfor Mundo?

Mundo er en NGO, der har projekter i både Guatemala og Ecuador. De har sociale projekter etableret i begge lande, og har stort fokus på uddannelse og på det autentiske samarbejde. Af denne årsag indgik vi i projektets startfase sidste år et samarbejde med netop MUNDO. Samarbejdet har givet os som uddannelsesinstitution mulighed for at indgå som samarbejdspartner på en måde således, at vi som organisation bidrager lige så meget til dem, som de gør til os. Der er derfor tale om et autentisk samarbejde.

Samarbejdet kommer til at løbe over en periode på 2 1/år med start november 2013, og udmunder sig på en måde, der giver vores elever mulighed for at være tilknyttet et projekt i Guatemala hvert semester, således at der arbejdes hen i mod en deadline i slutningen af hvert semester. Dette giver os som undervisere en mulighed for at køre internationaliseringsprojektet parallelt med vores 'normale' undervisning og inddrage det efter behov. Projektet afsluttet med en rejse til Guatemala i 2016 i to uger, hvor eleverne skal arbejde på et selvvalgt projekt. At MUNDO giver mulighed for at eleverne selv skal skabe deres projekt og selv definere deres motivation i projektet, matcher vores ideal om projektets dannelseselement.

3: Indsatser og virkninger – processen:

Progressionsplan og projekter: Form og indhold

Februar 2014:

1.l og 1k møder Mundo for første gang. Mundo kommer på besøg på gymnasiet og introducerer samarbejdet og sig selv som organisation. Selve samarbejdet mellem Køge Gymnasium og Mundo starter op. Her introduceres elever også til projektets progressionsplan, som løber over de næste 2 ½ år.

Progressionsplanen er som følger:

Maj 2014:

2. besøg fra Mundo. Eleverne har et færdiglavet produkt på spansk til Helene/Mundo. Produktet kan være en børnebog, eventyr, vendespil, sang eller minifilm mm. Eleverne har arbejdet selvstændigt med disse projekter i grupper, og de er klar over, at disse projekter skal sendes til Guatemala i juli 2014 med nogle pædagogstuderende. Ved dette møde møder eleverne de pædagogstuderende der skal have deres produkter med. Produkterne skal indgå som et led i de pædagogstuderendes praktikophold, og produkterne skal inddrages som undervisningsmateriale i den pågældende institution.

Helene/Mundo vil til besøget fortælle om Guatemala på spansk og hermed begynde at involvere eleverne i den sproglige dimension af projektet.

I forbindelse med Mundos 2. besøg inviteres 1l og 1k's forældre til informationsaften, hvor de vil blive introduceret til projektets form, indhold og rejsen som afsluttende element.

Rejsen, møderne med Mundo og de løbende projekter har til opgave at udvikle elevernes innovative kompetencer. De får igennem møderne og projekterne indblik i projektarbejde, får

udviklet deres organisatoriske kompetencer, deres initiativ, hvilket lægger sig tæt op af gymnasieskolens nyere dannelsesforståelse. Denne måde at undervise på, udfordrer også lærerrollen, der her vil fungere som konsulent og procesfacilitator.

November 2014:

3. besøg fra Mundo. Eleverne har fra skolestart frem til november arbejdet med en fotoudstilling MI VIDA. Billederne skal udstilles med beskrivelser dels på Instagram samt printes ud og sendes med Mundos projektarbejdere til Guatemala. Her bliver billeder samt beskrivelser udstillet.

Billederne udstilles i januar. Parallelt med dette projekt udarbejder 'Ungdomsuniversitetet' (En læringsanstalt med elever i samme aldersgruppe som vores) i Guatemala en lignende udstilling, som sendes til Køge Gymnasium. Udstillingerne udstilles parallelt.

Ved dette forsøg sætter eleverne sig endeligt fast på det projekt, de vil arbejde med i Guatemala eller herhjemme i rejseperioden, hvis man ikke skal afsted. Hermed har eleverne tid til at gøre sig overvejelser over, hvordan de vil gå til opgaven, og hvordan den skal udvikles.

April 2015:

4. besøg fra Mundo.

Deadline for nyt projekt, som skal sendes til Guatemala. Her må eleverne komme med ønsker og forslag til, hvad projektet kan gå ud på. Vi er på dette tidspunkt så langt inde i processen, at de burde have indsigt i, hvad der kan lade sig gøre. Fokus for dette projekt er elevernes ejerskab og motivation.

Starten af 3.g – efterår 2015:

5. besøg fra Mundo. Dette bliver sidste besøg inden rejsen til Guatemala. Her skal de sidste detaljer falde på plads og de elever, der skal afsted, skal have sat sig fast på det projekt, som de vil arbejde med i Guatemala.

Herudover vil vi arrangere et besøg for den gruppe der skal afsted. Her vil fokus selvfølgelig ligge på selve turen, de praktiske omstændigheder og de konkrete projekter, der skal arbejdes med. Her planlægges de sidste detaljer.

Vi har som lærere gjort os følgende observationer i vores undervisning:

Efter bøgerne fra Mundo og vores introduktion til hele projektet samt den første konkrete opgave, har eleverne vist et utroligt stort engagement. Eleverne har selv taget initiativ til deres opgaver. Vi har elever, der selv har taget kontakt til en folkeskole, en børnehave, zoologisk have osv., hvor de har været ud og tage billeder til deres bøger. De har brugt deres fritid til projektet på eget initiativ. De viser også stort engagement i at optjene de fornødne penge til rejsen til Guatemala. Vi er som klassernes lærere enige om, at der er et stort engagement i projektet, og at der kun er enkelte elever, der ikke er hoppet med på bølgen.

4. Resultatet

Hvad blev det til i virkeligheden?

Projektet er på mange måder stadig i startfasen, idet vores projekt først afsluttet i 2016. Projektet skal ses som en integreret del af eleverne sproglæring igennem hele deres gymnasietid, og skal derfor ikke ses som et afgrænset projekt. Og da projektet endnu ikke er afsluttet, kan vi ikke konkludere endeligt.

Vi har dog observeret følgende:

Eleverne har vist stort engagement i projektet. Lige fra da vi introducerede projektet, har det været en naturlig del af vores undervisning. Vi starter ofte timerne med kort at briefe hinanden mht. hvor vi står i forhold til indsamlinger og i gangsatte projekter, dette er ofte elevstyret, og det

ses tydeligt at initiativ roses af klassekammerater. Vi er overbevist om, at projektet har givet vores elever et bredere udsyn mht. verden, samt givet dem en indsigt i organisationsarbejde.

Projektet har også været enormt ressourcekrævende. Vi kan allerede nu konkludere, at sådan et projekt skal prioriteres af skolens ledelse for at kunne udmundes i noget konkret. Det kræver mange arbejdstimer fra lærernes side, og vi vil også mene at et ordentligt autentisk samarbejde med en NGO er en forudsætning for at et sådant projekt kan vokse frem.

5. Perspektiver

”Hvad har vi lært og hvad vil vi dele med andre skoler?”

At indgå i et internationaliseringsprojekt er som både som skole og som praktiserende sproglærer en oplagt mulighed for udvikle skolens og den enkelte elevs horisont. Det skaber motivation hos den enkelte elev samt hos læreren. Vi har i som lærere i dette projekt en følelse af, at vores fag favnes som helhed, hvor sproget får en mere direkte indgang til det kulturelle indhold.

Vi forestiller os, at projektet har et stort udviklingspotentiale. At indgå i samarbejde med andre fag, såsom andre sprogfag, samfundsfag eller naturgeografi vil være oplagt og vil give projektet en ekstra dimension og en anden faglig vinkling. Da vores primære fokus har været motivation i sprogundervisningen i en international kontekst, har vi ikke indarbejdet dette i dette konkret projekt.

Vores forbehold omhandler primært arbejdstiden i projektet. Det er tidskrævende at få etableret et nyt samarbejde, samt at nytænke undervisningen i en mere innovativ retning (her ment som undervisning via eksterne samarbejdspartnere), og vi vil her anbefale andre skoler, der ønsker at arbejde med sådan et projekt, at de prioriterer det i lærernes årsopgaver.

b. Perspektivering

Af Annette S. Gregersen

I udviklingsprojektet på Køge Gymnasium fokuseres på:

at styrke elevernes internationale kompetencer

at gøre eleverne til globale medborgere ved at nytænke fremmedsprogsundervisningen

at tilrettelægge spanskundervisningen som en mere case-baseret undervisningsform med afsæt i autentiske problemstillinger

Et nøglepædagogisk greb er derfor at arbejde med international udveksling, hvor omdrejningspunktet er at give eleverne mulighed for at tilegne sig spansk i en anvendelsesorienteret kontekst i og uden for klasseværelset.

I valg af samarbejde med en NGO "Mundo" knyttes der bånd mellem de sprog- og kulturpædagogiske mål i undervisningen i klassen med den spansktalende verden, hvor der yderligere fokuseres på tilegnelse af:

Sproglige kompetencer

Internationalisering

Interkulturelle kompetencer

Globalt medborgerskab

Projektet afsluttes med en studietur til Guatemala, arrangeret i et fællesskab mellem Mundo og Køge Gymnasium. I projektforsløbet har eleverne på de to spanskhold udarbejdet fx små børnebøger på spansk til anvendelse i skolen i den landsby, de skal leve i. *"Eleverne skal forstå, at sproget hænger sammen med en kultur, en verden, der leves parallelt med deres egen"*.

Projektet ser således ud til at koble såvel undervisernes intentioner som elevlæringen i forhold til de opstillede mål. Et forslag kunne være et stærkere nedslag på kulturbegrebet og dets anvendelsesmuligheder i forhold til projektet. Altså en udvikling af en decideret kulturdidaktik i faget i relation til spanskfagets bevidste arbejde med en stærkere anknytning mellem den sproglige og den kulturelle dimension i faget men også set i tværsproglige sammenhænge med de øvrige sprogfag på Køge Gymnasium.

I denne sammenhæng er det interessant at høre 'elevstemmer'. Hvordan opleves projektets målsætning, form og indhold set fra en elevvinkel, eller sagt på en anden måde: Har eleverne udviklet et medejerskab til projektet, og har de tilegnet sig de fire kompetenceområder (Mundo). For at besvare spørgsmålet inddrager jeg et lille udkast fra elevinterview med to elever fra det ene

spanskhold. Interviewet blev optaget d. 31. oktober 2014, altså efter to Mundo-besøg, en forældreaften og materialer sendt til Guatemala.

(Interviewer): Men, det, jeg hører jer sige, er i virkeligheden, at I har fået et mere *globalt* perspektiv i jeres kommende studie- og arbejdsliv end I havde *før* projektet?

(Elevsvar): Ja, det synes jeg faktisk lidt, at det er. Det er lidt det der igen med at én ting er at tage ud at rejse og én ting er at komme ud og opleve, hvordan livet er, og det synes jeg, man mangler rigtig meget som ungt menneske her i Danmark, specielt fordi vi tager ud og rejser, vi tager på studietur, og vi drikker os fulde, ligesom vi ville gøre herhjemme, men her, altså, der er noget helt andet, og det synes jeg altså bare er, at verden bliver noget andet at se på, på et eller andet plan, fordi man får øjnene op for, hvad der sker rundt omkring en.

Projektet fremadrettet:

Projektet vil – ud fra følgende forslag til en stærkere didaktisk satsning på kulturforskningsmæssige perspektiver om læring af fremmedsprog i grundskole og gymnasium - kunne styrke sit fokus og den internationale profil inden for følgende væsentlige indsatsområder i undervisningen:

At den kulturelle dimension bygger på og interagerer med de kommunikative kompetencer, som eleven har med sig og endvidere tilegner sig løbende i processen.

At lærere og elever sætter 'den interkulturelle sprogbruger' som idealmål

At interkulturel kommunikation inddrages som udtryk for evner til sproglig og kulturel interaktion med andre både i skolens tætte relationer men også med det globale perspektiv for øje.

Disse kulturdidaktiske principper ligger til grund for undervisernes bevidste tilvalg af et dynamisk og transnationalt kultursyn i sprogundervisningen. Forslag til planlægning i klasserummet kan således inddrage et dynamisk og transnationalt kultursyn, hvor:

Der skabes rum for forskellige sprogkulturer og forskellige sprognormer, ikke kun fokus på standardnorm af modersmålsbrug,

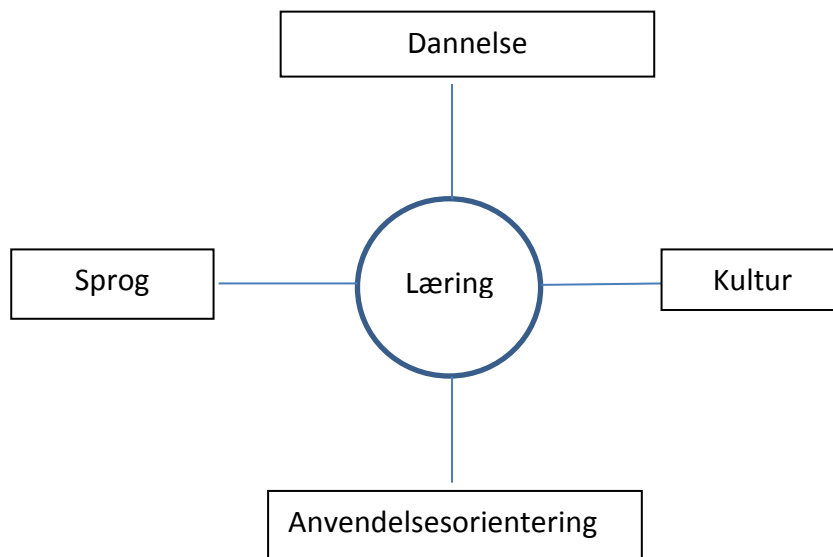
Emnernes kontekst er primært transnational (lokalt/globalt)

III. Tematikker

I forbindelse med forskergruppens samarbejde med skolerne tegnede der sig en række tematikker på tværs af de forskellige skolers projekter. I dette kapitel vil vi gøre rede for disse tematikker, således at vi på den ene side tager udgangspunkt i den måde, tematikkerne optræder i undervisningens komplekse virkelighed, og på den anden side peger på nogle problematikker og perspektiver i arbejdet med disse tematikker.

Alle tematikkerne befinder sig inden for en overordnet ramme, der drejer sig om *internationalisering* af uddannelserne, et begreb og et fænomen der i nogen grad bliver betragtet som et vilkår og som en positiv udvikling, på samme måde som udviklingen af elevernes internationale kompetencer ses som nødvendige og ønskværdige i både et uddannelses- og et dannelseperspektiv. Det er naturligvis positivt, at eleverne får internationale kompetencer, der gør, at de kan klare sig i en globaliseret verden, og giver dem et internationalt og tværkulturelt udsyn. Men der er også i flere af projekterne mulighed for at sætte fokus på selve internationaliserings- eller globaliseringsprocessen: Hvad er forholdet mellem den vestlige verden og de lande, som tidligere har været kolonier, f.eks. Burkina Faso, som et af projekterne beskæftiger sig med? I flere af formidlingsrapporterne henvises til epoketyperiske nøgleproblemer, der er et centralt begreb i Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesbegreb. Ifølge Klafki bør almindelse i dag omfatte centrale problemstillinger i samtiden og fremtiden og dreje sig om, hvordan man får en forståelse af, hvordan alle er medansvarlige for problemstillingerne og har et medansvar for at bidrage til løsningen er dem. De epokale nøgleproblemer Klafki omtaler er: Fred, miljø, ulighed, informations- og kommunikationsteknologi, jeg/du-forholdet mellem mennesker. Alle disse nøgleproblemer kan ses i et globaliseringsperspektiv. Som nævnt omtaler flere af formidlingsrapporterne dette dannelseperspektiv, men der begrænset, hvor mange konkrete eksempler der er på en udfoldet brug af det i den pædagogiske praksis.

Inden for internationalisering er der to tværgående tematikker, dels forholdet mellem sprog og kultur, dels forholdet mellem dannelse og anvendelsesorientering, og i centrum af disse er der spørgsmålet om, hvordan man skaber sproglige og faglige læreprocesser.



I flere af formidlingsartiklerne bliver der givet udtryk for, at sprog og kultur hænger sammen, men opfattelsen af, hvordan de hænger sammen, afhænger af, hvilket sprog- og kultursyn man tager udgangspunkt i.

Der er fra praksis på skolerne flere eksempler på, at sprogundervisningen er opdelt mellem kommunikation på fremmedsproget om det emne, der bliver arbejdet med på den ene side, og grammatiske emner på den anden side. Desuden bliver der lagt meget vægt på arbejdet med ordforråd. I nogle tilfælde bliver der arbejdet med sprogbrug og grammatik/ordforråd hver for sig, i andre tilfælde bliver ord og grammatiske former taget op i relation til kommunikationen om et emne. Der tegner sig hermed et strukturelt syn på sprog med fokus på leksis, morfologi og syntaks, som dog i nogle tilfælde suppleres med en pragmatisk tilgang i forbindelse med, hvordan man tiltaler hinanden ("Sie" på tysk, "vous" på fransk), og f.eks. også, hvilket hverdagsprog det er acceptabelt eller uacceptabelt for piger i Frankrig at bruge. Der bliver brugt en del fremmedsprog til kommunikation, men en eksplicit pragmatisk tilgang til sprog og en inddragelse af sprogets diskursniveau forekommer mere sjældent, hvilket ellers ville åbne for muligheder for at relatere sprogbrug til en kulturel dimension.

Nedenfor bliver kulturdimensionen i projekterne uddybet, men generelt set kan man skelne mellem et statisk, essentialistisk, etnocentristisk over for et dynamisk, kulturrelativistisk kultursyn. I det statiske kultursyn er mennesker bærere af bestemte – ofte nationale – kulturer, mens kultur i det dynamiske kultursyn skabes af mennesker i deres omgang med hinanden. Man er blevet indsocialiseret i bestemte kulturelle sammenhænge: familie, lokalsamfund, klasse, skole, køns kulturer osv., men det konkrete kulturmøde indebærer altid en forhandling af identitet, værdier, normer osv., og det åbner for en sprogsyn, der også omfatter sprog som middel til at

forhandle kultur og selvforståelse i sociale sammenhænge, hvor bestemte normer, hierarkier og magtforhold gør sig gældende – og dét på et sprog, som ikke er ens eget.

Forholdet mellem dannelse og anvendelsesorientering opleves af mange lærere som en modsætning, der er kommet ind i gymnasiet i de senere år. For mange af sproglærerne er dannelsesdimensionen en vigtig del af deres professionsidentitet, og med stadig flere såkaldt gymnasiefremmede elever, bliver det vanskeligere for lærerne at udfolde denne dimension i undervisningen. I stedet bliver der lagt vægt på mere praktiske tilgange til undervisningstilrettelæggelsen. Her kan det være vigtigt at huske på, at dannelsesdimensionen af sprogundervisningen også indeholder en praktisk anvendelse af sprog til forskellige kommunikative opgaver, og derudover kan dannelse forstået som arbejdet med epokale problemer i høj grad give anledning til at arbejde anvendelsesorienteret. Endelig kan mere praktiske pædagogiske tilgange som etnografi og casepædagogik være velegnede til at forbinde praksis og teori.

I centrum for denne overordnede model over tværgående temaer i netværksprojekterne står (sprog)læring, hvilket vi kommer nærmere ind på nedenfor.

Gennemgangen af tematikkerne er i det følgende organiseret under 3 afsnit. Afsnit 1: Sprog og Kultur præsenterer og diskuterer den måde, hvorpå kultur og ikke mindst relationen mellem kultur og sprog gennemgående anskues og behandles i projekterne. Afsnit 2: Metoder i arbejdet med internationalisering sætter fokus på, hvordan man mere konkret tilrettelægger arbejdet med kultur og relationen mellem sprog og kultur. Og endelig diskuterer afsnit 3 skolernes arbejde og undervisningsaktiviteter fra et sproglæringsperspektiv.

1. Sprog og Kultur

a. Internationalisering gennem det arrangerede kulturmøde

Et helt grundlæggende aspekt af dette projekt har været en overordnet og i høj grad implicit konceptualisering af kultur som et centralt element i internationaliseringsprocesser, fremmedsprogsundervisning og gymnasial uddannelse generelt. Kultur har således indtaget en central placering i de fleste af projekterne, ikke blot i form af dette kulturelle indhold som i forvejen var en del af fremmedsprogsundervisningen, men som et særligt fokuspunkt i forhold til internationaliseringsprojektet specifikt. Men på trods af dette har der ikke i særlig udtalt grad været fokus på arbejdet med at præcisere og ekspliciterede de forskellige former for kultur som skolerne har beskæftiget sig med hver især og de forskellige læringsmål som har været knyttet til disse. Der er med andre ord i mange af projekterne sat lighedstegn mellem kultur og dannelse samt mellem kultur og internationalisering, og man har på forskellig vis og i forskellig udstrækning arbejdet med at beskrive, problematisere og ekspliciterede denne sammenhang. Dog har der i alle projekterne været en delt forestilling om at dannelse og internationalisering udspringer af

elevernes møde eller konfrontation med kultur i en række forskellige former og på forskellige niveauer. Dette afsnit vil beskrive nogle af de arrangerede kulturmøder, som skolernes projekter har faciliteret og fokuseret på og vil beskrive de resultater, udfordringer og spørgsmål, som har vist sig i den forbindelse.

Det finkulturelle møde.

Der har på alle skolerne, såvel de almene gymnasieskoler som de STX og VUC skolerne, været fokus på at facilitere elevernes møde med det man kan kalde klassik finkultur i form af forskellige litterære værker, kunstværker og arkitektur. For eksempel arbejdede man på Odder Gymnasium med latinsk og græsk lyrik, på Århus Statsgymnasium arbejdede man med Guernica og på Sct. Annæ Gymnasium arbejdede man med arkitektur i Marseille. Denne ambition hænger naturligvis sammen med at kultur i betydningen finkultur er en del af gymnasieskolernes fundering i et humanistiske dannelsesideal hvor menneskets viden om alt det der adskiller os fra dyrene netop historie, litteratur, kunst, filosofi og sprog er centralt placeret og tæt sammenknyttet.

Hvor der næppe er tvivl om relevansen af finkultur i forhold til individets dannelsesproces som vidende og engagerede borgere, så er koblingen til målsætningen om internationalisering mindre klar eller givet. Projekterne tager alle udgangspunkt i at dannelsesidealet og det finkulturelle møde er produktivt og understøttende for målsætningen om internationalisering og der arbejdes ofte med finkulturel dannelse som om det var direkte medvirkende til internationalisering. Man kunne i den forbindelse savne nogle refleksioner over hvilken form for kulturelt indblik og kulturel dannelse arbejdet med finkultur versus andre former for kulturelle produkter, artefakter og praksisser medfører. Hvad bliver internationalisering til hvis den primært består i arbejdet med en finkulturel elite og med de værker og artefakter som er erklæret egnede, godkendte og anerkendte? En anden problematik som melder sig i forbindelse med de faciliterede finkulturelle møder er at arbejdet med finkultur ofte medfører en bagudrettet og nationalorienteret fiksering af en kulturel virkelighed i forhold til en mere dynamisk og kompleks virkelighed hvor finkultur og kulturel produktion og repræsentation udfordrer nationale typificeringer og grænsedragninger. Et eksempel er den kunst som er skabt og skabes af marginaliserede grupper såsom Maori kunst i New Zealand, eller first nation installationskunst fra Canada, som fx David Morins performancekunst i London. Hvor sådanne former for finkultur ikke nødvendigvis er bedre eller mere berettiget end mere alment udbredte og anerkendte kunstnere og kunstværker, så er det afgørende at man i forbindelse med mere finkulturelle 'klassikere' sætter disse ind i en bredere historisk og transnational ramme som sætter fokus på finkulturen som noget der overskrider og udviser nationalkulturelle grænsedragninger, snarere end at trække dem op. Dette så man blandt andet i Odders arbejde med lyrik på tværs af latin, græsk og engelsk. Man så det også i Århus Statsgymnasiums arbejde med Picasso, hvor der blev lagt vægt på at kontekstualisere hans kunst indenfor en generel europæisk historisk ramme.

Problematikken omkring valg og fokus i arbejdet med finkultur er naturligvis ikke en som udelukkende knytter sig til internationaliseringsprojektet men som knytter sig til dannelsesidealet

generelt og til spørgsmålet om hvad man som minimum skal vide og kende til for at være dannet. Og ikke mindst knytter det sig til diskussionen af hvorvidt der bør være en kulturkanon eller ej. Hvor der ikke er nogen tvivl om at fremmedsprogsundervisning og internationalisering forstået som globalt orienteret finkulturel viden og indsigt involverer et møde med klassiske værker, tænkere, og kulturelle produktioner så tydeliggør projektet også at der måske er rum for yderligere refleksion over betydningen af valg og fravalg i forhold til hvilke billeder af nationer, ligheder og forskelle som tegner sig og hvorledes disse billeder bidrager til en meget bestemt fiksering af kultur og finkultur som noget, der finder sted indenfor, snarere end på tværs af eller på kanten af nationale grænsedragninger. Under alle omstændigheder åbner arbejdet med finkulturen op for muligheden for at sætte fokus på finkulturen som noget transcendentalt som rummer potentialet til at sprænge nationale grænser. Denne kompleksitet var bestemt ikke fraværende i projektet som helhed og nogle af skolerne havde særligt fokus på at forsøge at indkredse de finkulturelle manifestationer af interkulturelle relationer, udvekslinger og udviklinger, for eksempel ved at arbejde med arabisk inspireret arkitektur i Marseille. Ikke desto mindre så ligger der fortsat en stor opgave i gymnasierne i at forsøge at favne, indfange og formidle den stigende grad af mobilitet, transnationalitet og kompleksitet, som kendetegner ikke bare kulturelt levet liv men også finkulturel produktion og anskuelse i det senmoderne samfund.

Det nationalkulturelle møde.

Udover det finkulturelle møde, arbejder de fleste af skolerne med internationalisering ved at iværksætte og arrangere en eller anden form for nationalkulturelt møde som skal danne udgangspunkt for transformation af elevernes bevidsthed og viden om andre kulturer end deres egen og herigennem samtidig skabe en øget opmærksomhed på den kulturelle baggrund de selv repræsenterer. Igen udspringer dette læringsmål af det humanistiske dannelsesideal, som i fremmedsprogsundervisningen betyder at undervisningen i for eksempel det franske sprog nødvendigvis hænger sammen med læren og viden om fransk historie, samfundsforhold og kultur. Hvor der ikke nødvendigvis er noget nyt i dette, så er det i forhold til projektet om internationalisering særlig tydeligt, hvordan skolernes forståelse af og arbejde med begreber som kulturelt medborgerskab, interkulturel kompetence og internationalisering har det nationalkulturelle møde som centralt omdrejningspunkt. Der er med andre ord en delt forståelse blandt skolerne om at mødet med 'den anden og det andet' har et transformativt potentiale og at dette potentiale udspringer af en væsensforskel mellem dansk kultur og andre kulturer. Som beskrevet af Michael Byram kan dette naturligvis være et brugbart pædagogisk udgangspunkt, idet der næppe er nogen tvivl om at elevernes møde med fremmedsprogene og de kulturer og kontekster, som knytter sig til disse udgør en form for kulturmøde. Men det er samtidig nødvendigt at der dvæles lidt ved spørgsmålet om hvori dette kulturmøde består og hvori det transformative potentiale består. En sådan dvælen har kun i nogen udstrækning været mulig for skolerne indenfor rammerne af dette projekt og alligevel ligger der en masse implicitte konceptualiseringer om og refleksioner over dette møde til grund for de initiativer, som skolerne har iværksat både før og i forbindelse med dette internationaliseringsprojekt.

Ordet kulturmøde bruges i den brede offentlighed ofte om sammenstødet mellem forskellige værdier, normer og mentaliteter som knyttes til forskellige nationaliteter og ofte også etniciteter og religioner. Ofte har italesættelsen af kulturmødet en negativ klang når det dukker op i den offentlige og politiske debat idet det knyttes an til en diskussion af emner som migration, integration, religion osv. hvor spørgsmålet om tilpasning og manglende tilpasning til dansk kultur, normer og praksisser er centralt placeret. Indenfor rammerne af dette projekt og fremmedsprogsundervisningen generelt er dagsordenen og forståelsen af kulturmødet imidlertid en helt anden, idet kulturmødet anskues som på en gang et mål og et middel i sproglige og kulturelle lærings- og dannelsesprocesser. Det at møde og lære om andre kulturer og andre sprog anskues som en produktiv størrrelse som gør eleverne til mere (ud)dannede, indsigtfulde og vidende individer. Uanset forskellen i anskuelsen af kulturmødet som henholdsvis problematisk eller berigende, så er der et fælles konceptuelt udgangspunkt i et klassisk antropologisk kulturbegreb, som opstod i begyndelsen af det 20. århundrede, hvor kultur betragtes som et 'substanssystem' (Hastrup 2004), det vil sige en fælles enhed defineret af fælles normer, praksisser, holdninger, vaner osv. En af de tidligste antropologiske definitioner af kultur, fremsat af Tylor i 1871, viser tydeligt essensen af denne kulturforståelse:

“Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.” (Tylor 1871:1)

Et sådant kulturbegreb gør det muligt at sætte fokus på og forsøge at beskrive, det der samler og kendetegner en kultur og adskiller denne fra andre kultur, der er kendetegnet ved andre fællestræk og karakteristika. En vigtig brik i denne konceptualisering af kultur var Romantikens ide om nationens særegenhed og i særdeleshed Herder's ide om en tæt en-til-en relation mellem nation og folk. Hertil kommer den tyske antropolog Franz Boas' komparative antropologiske studier som bidrag til udviklingen af kulturrelativismen samt Ruth Benedicts teoretiske kobling af kultur og individuel bevidsthed, som alt i alt har betydet at det enheds- og forskels-orienterede kulturbegreb har vundet stor udbredelse og tilslutning ikke bare indenfor men udenfor antropologien. Dog er dette kulturbegreb siden 1950'erne blevet stærkt kritiseret og udfordret af et mere dynamisk og komplekst kulturbegreb, hvor kultur anskues som en flertydig og kontinuerlig proces, der ikke kan beskrives eller indfanges ved henvisning til nationale, etniske eller religiøse grænser eller kategorier, men som i højere grad udspiller sig og tegner sig i forhold til mange forskellige former for fleksible fællesskaber og medlemskaber på mange forskellige niveauer (Hastrup 2004). Denne kompleksitet bliver i særlig grad tydelig når man bevæger sig fra de mere overordnede beskrivelser af kulturhistorie og samfundsforhold indenfor en bestemt nationalkulturel kontekst til det kulturelle møde mellem individer, hvis 'kultur' ikke blot kan karakteriseres og beskrives med henvisning til et nationalkulturelt medlemskab men må forstås i forhold til en individuel livshistorisk bane ind og ud af en række kulturelle og sproglige fællesskaber (Tranekjær 2007, 2011, 2014).

Når skolerne i dette projekt arbejder med kulturmødet er det primært med udgangspunkt i et klassisk kulturbegreb. Skolernes ærinde er formidlingen af viden om de forskellige nationalkulturelle kontekster, som knytter sig til bestemte fremmedsprog, og hvor dette i nogen grad kan involvere et blik på kulturel kompleksitet og kulturel udvikling så er det primære ærinde en beskrivelse af kulturers særlige kendetegn og karakteristika. Hvor dette giver god mening ud fra en dannelsesmæssig og sprogfaglig logik er der nogle problemstillinger, som melder sig i forhold til internationalisering, interkulturel kompetence og globalt medborgerskab. I en globaliseret verden med øget mobilitet, transnationale forbindelser og hyperdiversitet er det problematisk at arbejde ud fra et statisk og substansorienteret kulturbegreb fordi stabiliteten i den substans der kendetegner forskellige kulturer i så høj grad er udfordret af en stigende grad af mobilitet, udveksling, migration, transnationale forbindelser, virtuelle relationer og sfærer, og hyperdiversitet. I enhver nationalkulturel skildring og fortælling om kulturel særtræk, kendetegn og karakteristika vil der være en række undtagelser, gråzoner og sprækker som i en globaliseret og hyperdivers virkelighed i stigende grad gør det svært at fastholde ideen om helheden. I forhold til spørgsmålet om læring og læringsmål i forbindelse med målsætningen om internationalisering kan man yderligere diskutere hvorvidt elevernes dannelse som globale medborgere med interkulturelle kompetencer bedst opnås igennem et fokus på nationalkulturelle særtræk og substanser eller på de sprækker, undtagelser og gråzoner som den interkulturelle udvikling og udveksling afstedkommer. Hvor disse sprækker viser sig i mange af de kulturmøder som skolerne organiserer som en del af deres læringsstrategi, så er de ikke i centrum for denne, ligesom der heller ikke i særlig udstrakt eller eksplicit grad bliver sat fokus på den kompleksitet og heterogenitet som manifesterer sig i elevernes eget kulturelle udgangspunkt. Man kunne med fordel forestille sig at denne dimension af arbejdet med kulturmødet blev udforsket yderligere.

Det sprogkulturelle møde.

En central del af arbejdet med kulturmødet og ikke mindst arbejdet med forberedelsen af kulturmødet har for mange skolers vedkommende været et fokus på det sprogkulturelle møde. I denne dimension af arbejdet med kulturmødet finder man en større grad af fokus på kultur som noget dynamisk, selvom der også primært trækkes på et strukturalistisk lingvistisk sprogsyn, hvor forskellene mellem sprog, sprogstammer og sprogsystemer er i fokus, snarere end på et mere poststrukturalistisk og dynamisk sprogsyn, hvor den sproglige praksis, flertydighed og betydningsprocesser er i fokus. Igen ligger skolernes sprogsyn og arbejde med det sprogkulturelle møde i naturlig forlængelse af en bestemt forståelse af viden og en bestemt holdning til hvad eleverne skal opnå, nemlig en receptiv og produktiv sproglig kompetence indenfor et bestemt sprogligt system samt nogen grad af viden om relationen mellem sprog og samfund, sprogets historie og udvikling, sprognormer, høflighedskonventioner osv.

Det sprogkulturelle møde var således primært i fokus som noget eleverne skulle forberedes til ligesom det var en overordnet rammeforståelse af fremmedsprogene som fag, der i sig selv repræsenterer et sprogkulturelt møde for eleverne. For at forberede eleverne til de

sprogkulturelle møder ude i virkeligheden arbejdes der typisk med forskellige temaer, såsom familie, forurening i Middelhavet, og med dialoger der knytter sig til arbejdet med disse temaer. Temaerne og dialogerne knytter sig naturligvis til det niveau som eleverne befinder sig på.

På VUC Amager arbejdede man i italienskundervisningen netop med familien som tema, eftersom den italienske familiestruktur var noget man gerne ville have eleverne til at få indblik i og kunne navigere i, i forbindelse med den forestående studietur til Sicilien. Temaet familie skulle sidenhen lede over i og bindes sammen med andre temaer såsom bandekultur, mafiaen, økultur osv. som igen ville være centrale emner på studieturen. I Amager VUC's tilfælde blev det sprogkulturelle møde specifikt behandlet i forbindelse med en beskrivelse af forskelle i høflighedskonventioner omkring tiltaleformer, altså hvornår, hvordan og til hvem man siger frue og frøken. Derudover blev sprogets udvikling og forandring tematiseret i forhold til hunkøn og hankønsendelser på professionsbetegnelser såsom læge eller historiker, som tidligere havde hankønsendelse men som nu kunne have begge dele. Sådanne eksempler illustrerer hvorledes et fokus på kulturmødet indenfor fremmedsprogundervisningen har både elementer af et klassisk kultur- og sprogsyn men også kan rumme et mere dynamisk perspektiv på sproglig og kulturel kompleksitet og forandring. I den pågældende undervisningsgang havde læreren derudover fat i betydningen af geografiske og klassemæssige forskelle i Italien for sprognormer og sprogbrug. Dog er det usikkert hvorvidt eleverne rent faktisk blev gjort bevidste om den nuancering af kulturbegrebet og det kulturelle møde som undervisningen faktisk præsenterede. Eftersom der ikke blev sat særlig fokus på pointen om at Italien, italienere, og italiensk ikke blot er en ting men er noget dybt kontekstafhængigt og flertydigt, så er der en stor chance for at eleverne gik derfra med en uforstyrret klassisk kulturforståelse som betoner forskellene mellem italienere og danskere snarere end forskellene mellem italienere og lighedstegn mellem nogle italienere og danskere. Men igen, betyder den overordnede læringsmæssige ramme og fokus på nationalkulturelle kultur- og sprog-møder og den dannelsesmæssige fokusering på viden om kulturelle enheder og helheder, at det måske netop var denne viden og forståelse som var det implicitte mål. Eksemplet viser imidlertid hvorledes der er behov for yderligere refleksion over og eksplicitering af hvad læringsmålet med det kulturelle og sprogkulturelle møde er, og hvordan man konceptualiserer dette møde.

Der ligger en masse potentiale i arbejdet med det sprogkulturelle møde fordi sproget ofte fungerer som en manifestation af kultur som dynamisk, flertydig og kompleks størrelse, men udfordringen ligger i at eleverne er nødt til at kunne tale og forstå sprog på et vist niveau for at fange dette. I mange tilfælde blev der brugt forskellige hjælpesprog som ressourcer i undervisningen såvel som i forbindelse med specifikke kulturmøder som indgik i undervisningen såsom studieturen, og dette muliggjorde en større grad af kompleksitet og nogle flere nuancer i sprogundervisningen end hvad der ellers ville være muligt på det pågældende fremmedsprog.

På Sct. Annæ arbejdede man, som på VUC Amager og mange af de andre skoler, med nogle meget komplekse og svære emner i integrationen mellem billedkunst, fransk, spansk, mediefag og

biologi, såsom Middelhavets tilstand, arabisk inspireret arkitektur i Marseille, Pilgrimsfærd og Migration og her brugte man til tider, ligesom på VUC Amager, dansk som hjælpesprog i indføringen i temaerne samt engelsk som hjælpesprog i forbindelse med afholdelsen af studieturen, deres Camp d'Azur. En sådan anvendelse af hjælpesprog må siges at udgøre endnu en form for sprogkulturelt møde med et potentiale for læring, sprogkulturel bevidsthed og refleksion men der var i ingen af projekterne en særlig stor grad af fokus på læringsmulighederne ved dette eller andre former for sprogkulturelle møder (se afsnit 3. b. i dette kapitel for yderligere diskussion af spørgsmålet om hjælpesprog).

Det flerkulturelle møde.

Alle skolerne arbejder som nævnt på den ene eller den anden måde implicit med mødet med det andet og det anderledes igennem fremmedsprogsundervisningen og igennem arrangerede kulturmøder i form af studieture, feltarbejde, online interaktion, film og forskellige kunstformer. Som sagt var der i den forbindelse fokus på det andet som en nationalt defineret helhed, som eleverne skulle lære om for derved at blive klogere på menneskelig og kulturel diversitet i og udenfor Danmarks og Europas grænser. Der var dog derimod som hovedregel ikke så meget fokus på den diversitet som findes indenfor Danmarks grænser og indenfor rammerne af selve skolen og klasserummet, og hvordan de ressourcer og den viden som knytter sig til denne diversitet kunne bringes i anvendelsen i forhold til projektet om internationalisering. Ikke forstået på den måde at elevernes diversitet og baggrund blev ignoreret eller overset, fordi der var på de fleste af skolerne en høj grad af bevidsthed om elevsammensætningen både i forhold til etnicitet, sproglig baggrund, uddannelsesmæssig baggrund i hjemmet, klassemæssige forskelle osv. og disse forskelle blev også i nogen grad imødekommet og tænkt med i undervisningsplanlægningen. Imidlertid var der en række aspekter af skolernes ?indeholde? diversitet blandt eleverne som ikke var i fokus og som med fordel kunne være udnyttet ikke blot som en ressource for sproglig og kulturel læring men også som et led i en tematisering af internationalisering og kulturel forskellighed som noget der ikke bare udspiller sig mellem nationer men også indenfor nationer og som opstår som led i individers individuelle livsbaner ind og ud af en række forskellige kulturelle og sproglige medlemskaber.

En forskellig elevsammensætning på de forskellige gymnasier, som indgik i projektet, er et grundvilkår, som lærere og ledelse i projektet nødvendigvis har måttet forholde sig til, og som har vist sig at skabe både muligheder og udfordringer for projekternes udformning og gennemførelse. Forskellene i elevsammensætningen gør sig gældende på flere forskellige niveauer. Uden at man nødvendigvis kan sige noget helt generelt om disse forskelle, er der alligevel nogle tendenser, som kan siges at gøre sig gældende. Den centrale forskel mellem elevsammensætningen på STX, HHX og HTX, som fremhæves i den danske PISA undersøgelse fra 2008 af Niels Egelund, er at der på STX er en større andel elever, som har forældre med gymnasial uddannelse, hvilket ifølge rapporten kommer til udtryk i at eleverne fra handelsgymnasierne har en lavere score i læsefærdighed end eleverne fra STX. Dertil gør en række andre forskelle sig naturligvis gældende imellem de

specifikke skoler, som indgår i herværende projekt om internationalisering, både i forhold til elevernes socioøkonomiske baggrund, fordelingen af elever med etnisk dansk og anden etnisk baggrund, geografisk placering, alder osv., der ikke nødvendigvis giver udslag i forhold til elevernes faglige niveau, men som skaber nogle forskellige mulighedsbetingelser for arbejdet med internationalisering på de forskellige skoler, og som gør, at internationalisering forstås og modtages på forskellig vis blandt de forskellige typer elevgrupper. Arbejdet med internationalisering skal således ikke blot forstås som en entydig ramme, der trækkes ned over de forskellige gymnasier, og som gør noget ved både gymnasiet og eleverne, men snarere som en form, der både forandrer og forandres af det gymnasium, som den puttes nedover.

På Sct. Annæ drog man nytte af den diversitet som var i klassen ved at trække på elever med særlig sproglige forudsætninger, som for eksempel en elev med spanske forældre, som fik en særlig central rolle i arbejdet med og fremlæggelsen af en præsentation på spansk omkring invasive arter i Middelhavet. Også i forbindelse med planlægningen af deres studietur Camp d'Azur trak man på elever som havde ekstra gode sproglige ressourcer for at kunne få så meget som muligt ud af interaktionerne og samarbejdet med den spansktalende partnergymnasium i Marseille. Sådanne former for inddragelse af elevernes diversitet og særlige sproglige og kulturelle ressourcer bidrager til opretholdelsen af et højt niveau i sprogundervisningen og i læringsaktiviteterne og udgør en hjælp og støtte for de mindre stærke elever. Ikke desto mindre ligger der også en fare for at de mindre stærke elever bliver sat af og udenfor læringsrummet fordi opgaven kan løses hurtigere og bedre af andre. Det er således nødvendigt at læreren har nogle meget bevidste og gennemtænkte måder at arbejde med denne inddragelse af elevernes særlige ressourcer, så denne faciliterer snarere end at overflødiggør læring blandt de mindre såvel som de meget stærke elever.

En anden væsentlig betragtning i forhold til anvendelsen af potentialet i den iboende diversitet i elevgruppen er at det primært er nogle former for diversitet som medtænkes og inddrages i læringsrummet og læringsaktiviteterne. På trods af at der i de fleste gymnasieklasser er en diversitet blandt eleverne som rækker udover det at have en bestemt sproglig baggrund og kompetence som er relevant for fremmedsprogsundervisningen. Selvom sådanne former for diversitet ikke nødvendigvis kan bruges direkte som en ressource i fremmedsprogsundervisningen, så kan de have en ganske stor relevans i forhold til arbejdet med internationalisering, interkulturel kompetence og globalt medborgerskab idet de netop kan bidrage til en manifestation af den kulturelle kompleksitet og heterogenitet som kendetegner en globaliseret verden i dag. Elevernes historier om og perspektiver på deres egen diversitet og forståelser af kulturel og sproglig mangfoldighed kan netop bidrage til at tydeliggøre hvad internationalisering vil sige og hvilke ressourcer det kræver at manøvrere i en globaliseret, kompleks virkelighed kendetegnet af uforudsigelig superdiversitet (Blommaert and Backus 2013; Blommaert 2013). På Københavns Åbne Gymnasium var denne superdiversitet meget markant og eleverne var på en gang meget bevidste om deres mangfoldighed og meget lidt reflekterede over hvordan denne hang sammen

med internationalisering. Faktisk var der på Københavns Åbne Gymnasium en langt mindre grad af bevidsthed om det igangværende projekt end der var på Sct. Annæ gymnasium hvor elevsammensætningen var langt mere homogen, i forhold til nationalkulturel og sproglig baggrund i hvert fald. Dette må igen ses i lyset af en betragtelig forskel i den uddannelsesmæssige og økonomiske baggrund som eleverne på de to skoler har, som igen udgør en intrakulturel forskellighed der ikke blev sat fokus på eller blev inddraget i arbejdet med internationalisering. Internationalisering blev på denne måde, på de fleste skoler behandlet på en nærmest neutral og almengyldig måde, hvor der blev taget udgangspunkt i at det havde samme relevans og betydning for alle elever, og der blev ikke sat fokus på hvordan eleverne hver især oplevede, forstod og knyttede an til projektets overordnede dagsorden. Denne forblev implicit oversat i lærerens igangsættelse af forskellige initiativer og aktiviteter, som tog udgangspunkt i deres fortolkning af projektets centrale begreber. Der ligger således et spændende potentiale i at inddrage elevernes flerkulturalitet og mangfoldighed som et eksplicit fokus i arbejdet med internationalisering snarere end at begrænse perspektiv på kulturmødet til et nationalkulturelt møde mellem 'danske' elever og 'spanske, franske, tunesiske, kinesiske og tyske' elever, idet dette perspektiv risikerer at reproducere snarere de grænser og forskelle som arbejdet med internationalisering gerne skulle udforske og udfordre.

b. Kulturpædagogik.

Arbejdet med kulturelle forskelle i fremmedsprogsundervisningen involverede på forskellig vis en række stereotyper omkring nationer og befolkningsgrupper, hvilket indgik som en naturliggjort del af arbejdet med at beskrive og formidle nationalkulturelle kendetegn såsom familiestrukturen i Italien, høflighedsformer og normer på tysk o.lign. Italesættelsen af sådanne kulturelle stereotyper må ses som en nærmest uundgåelig dimension af det kulturelt deskriptive ærinde idet enhver fortælling om nationer, sprog og befolkningsgrupper nødvendigvis må involvere en simplificerende fiksering af virkelighedens kompleksitet. Ikke desto mindre er en sådan fiksering problematisk og på sin vis kontraproduktiv i forhold til målsætningen om internationalisering, hvis man tager udgangspunkt i at det som eleverne skal lære og rustes til er en omgang med og håndtering af kulturel flertydighed og uforudsigelighed. For at undgå at den videnskabelige og dannelsesmæssige målsætning ikke resulterer i en reproduktion af simplificerende kulturelle stereotyper, er det nødvendigt at arbejdet med nationalkulturelle kendetegn, ligheder og forskelle suppleres med kritisk refleksion og diskussion af stereotyper og fordomme. Elevernes dannelse og forberedelse til forskellige interkulturelle møder må således i lige så høj grad bestå i en opnåelse af ikke blot viden om og indblik i nationers historie, samfundsforhold, kultur og sædvaner men også i en forståelse for umuligheden af og fiktionen i en sådan fiksering. Selvom lærerne på forskellig vis viste stor forståelse for det problematiske i det kulturelt deskriptive ærinde, så var der i de færreste tilfælde mulighed for at sætte fokus på kritisk arbejde med fordomme og stereotyper som en læringsaktivitet i sig selv. Ikke desto mindre var der en række muligheder for denne type arbejde med eleverne som bød sig undervejs i projekter og det ville være interessant hvis man i større udstrækning kunne arbejde med ikke bare at lære eleverne om kulturelle

forskelle men også med at lære dem at problematisere og kritisk reflektere over det kulturelt deskriptive ærinde i det hele taget. Et sådant kulturkritisk perspektiv var i nogen udstrækning repræsenteret i Tørrings projekt, hvor de havde valgt at tage meget eksplicit udgangspunkt i den etnografiske metode, og hvor de havde et tæt samarbejde med Antropologi på Århus Universitet. Her lavede man en række forskellige øvelser som skulle træne eleverne i at lave kulturbeskrivelser og man arbejdede meget eksplicit med kulturelle forskelle og ligheder. Ikke desto mindre, ser man også her en tendens til at trække nogle meget skarpe nationalkulturelle grænser op, hvor dansk jul for eksempel blev karakteriseret som en meget entydig størrelse, snarere end en flertydig og fortolket praksis, som virkelig viser diversiteten i en befolkningsgruppes praksis, overbevisning og religiøsitet. Også her kommer det nationale forskelsskabende perspektiv til at blive en barriere for at få øje på forskelligheden, diversiteten og også de ligheder som måtte være på tværs af nationale og sproglige grænsedragninger.

2. Metoder i arbejdet med internationalisering

a. Studieturen som drivhus for kulturmødet

Studierejser, feltture og elevudvekslinger har været centrale aktiviteter som led i fremmedsprogsundervisningen og ofte har disse fungeret som et form for endemål som de andre læringsaktiviteter har ledt henimod og forberedt eleverne til. Man har således i løbet af skoleåret arbejdet med at forberede og øve bestemte dialoger og interviews som skulle bringes i anvendelse i forbindelse med et udlandsophold. Eller man har arbejdet indholdsmæssigt og sprogligt med bestemte temaer som udlandsholdet var planlagt omkring. For eksempel arbejdede man på Sct. Annæ med at lave præsentationer indenfor emnet Middelhavet, samt med at forberede nogle interviews med lokale fiskere om Middelhavets tilstand, som skulle foretages efter ankomsten til Marseille. På lignende vis har man i Køge arbejdet med en fotoudstilling samt et produkt i form af en børnebog, en film eller lignende, som begge dele har forberedt og ledt op til elevernes rejse til Guatemala i slutningen af projektet. Hvor sådanne aktiviteter er meningsfulde aktiviteter som både kan styrke de sproglige kompetencer samt kompetencer i projektarbejde, research, kreativ produktion og innovation, så er der på de fleste skoler en forholdsvis lille grad af eksplicitering af hvad de præcise læringsmål for sådanne aktiviteter er ligesom der er en forholdsvis lille grad af opfølgning på hvad eleverne rent faktisk får ud processen fra forberedelsesfasen til implementeringsfasen i udlandet. Der er i mange projekter en mere eller mindre indforstået antagelse af, at ture i felten af forskellig art leder til nye erkendelser, ny viden og mere sprog, men der mangler i mange tilfælde en mere konkret specifikation af, hvad man kan lære af sådanne ture og en detailplanlægning og opfølgning på de forskellige aktiviteter, som sikrer, at denne læring finder sted. Hvor der nok ikke er nogen tvivl om, at eleverne lærer noget og formentlig meget af sådanne ture, så vil en systematisering og øget grad af opfølgning på de aktiviteter, som finder sted, øge chancerne for et bedre udbytte og en større grad af erfaringsopsamling og videndeling fremadrettet mod følgende ture.

b. Det digitale, transnationale kulturmøde

Endnu et element som går igen i mange af projekterne er etableringen af relationer og interaktioner online via sociale medier såsom facebook og twitter til elever og lærere på partnerskoler i udlandet. Sådanne former for sproglig interaktion er naturligvis en oplagt mulighed for at træne kommunikative sproglige færdigheder under nogle rammer hvor der er mulighed for at stoppe op, kigge i en ordbog, overveje ordvalg osv. på en anden måde end i real-time, face to face interaktion. Samtidig rummer den digitale kommunikation en masse muligheder for at overskride nogle af de barrierer for at møde den anden som gør sig gældende i face-to-face relationer, nemlig tidsmæssige, fysiske, geografiske og økonomiske barrierer idet den anden kun er et enkelt klik snarere end en flybillet væk. Der er dog nogle andre udfordringer som melder sig i forbindelse med online interaktion som sproglæringsaktivitet, hvoraf nogle også gør sig gældende ved face-to-face interaktion. En problemstilling som melder sig særligt ved online interaktion er det forhold at mødet ikke opstår spontant ved at eleven bevæger sig rundt i en virkelighed hvor det sprog der tales er fremmedsproget, men at det derimod opstår ved at eleven vælger at engagere sig i en online samtale. På samme måde som eleverne kan nemt og bekvemt initiere en samtale med et klik, kan de også vælge at lade være eller vælge at afslutte en samtale. Der er ikke de samme konsekvenser forbundet ved online interaktion og derfor er det en læringsmulighed som meget eksplicit skal vælges til og som eleven skal ønske at engagere sig i. Læringsmuligheden opstår altså ikke automatisk, som den i højere grad gør når man skal klare sig i udlandet, men skal søges og igangsættes aktivt. Dette problem forsøgte nogle af skolerne, heriblandt Sct. Annæ at imødekomme ved at sætte tid af til at chatte i løbet af undervisningen, for at sikre sig at eleverne tog sig den tid der skulle til for at få relationerne i gang. En anden problematik, som også knytter sig til face-to-face interaktion er at eleverne til enhver tid har mulighed for at skifte over i engelsk og at interaktionen således primært kommer til at handle om udviklingen af sociale relationer, snarere end sproglæring på det pågældende fremmedsprog. Dog er der ved online kommunikation som sagt den fordel at eleverne har mulighed for at bremse tempoet i samtalen, ligesom de har mulighed for at checke deres svar, spørgsmål og kommentarer igennem sprogligt før de trykker send, hvilket gør det muligt at føre længere og også mere krævende samtaler på fremmedsproget end hvad der måske ville være muligt i real-time samtaler. Dog mangler man i online interaktion en række andre semiotiske ressourcer, som man har til rådighed når man står overfor en anden person i et delt fysisk og socialt rum, hvor man kan bruge kropssprog, gestik og henvisninger til den fysiske kontekst omkring en til at kommunikere med.

c. Etnografi som praksis og metode.

Etnografi er en metode som går igen i alle skoleprojekterne i forskellig form og udstrækning, primært som en del af de læringsaktiviteter som finder sted under studieturen eller elevudvekslingerne, men også i det forberedende arbejde op til sådanne aktiviteter. Selvom alle skolerne således integrerer etnografiske metoder i deres arbejde med fremmedsprogsundervisning og kulturpædagogik er det imidlertid kun nogle enkelte af dem, såsom Tørring for eksempel, som eksplicit forholder sig til og arbejder med disse metoder og de

teoretiske og metodiske antagelser, som de udspringer af. Ikke desto mindre rummer projektet en lang række erfaringer og resultater i forhold til hvordan etnografi kan indgå i en sprogdidaktisk praksis og hvordan man kan sikre sig at etnografisk baserede læringsmuligheder rent faktisk udmønter sig i sproglæring og kulturel indsigt. Derudover rummer projektet en række erfaringer og erkendelser i forhold til hvilke faldgruber der knytter sig til en etnografisk tilgang, såsom for eksempel en reproduktion af kulturelle stereotyper og et simpelt snarere end et komplekst kulturbegreb, eksotificering af 'det andet' og homogenisering af nationalkulturer og fremhævelse af interkulturelle forskelle snarere end ligheder.

Etnografi kan meget kortfattet karakteriseres som optegnelser eller beskrivelser af kultur(er) eller folk (ethnos) og det består typisk i en eller anden form for feltarbejde, herunder interviews og deltagerobservation. Etnografien som metode og redskab udgør imidlertid ikke blot nogle praktiske anvisninger og redskaber til hvordan man kan indsamle information og herigennem skabe viden om 'det andet', den bygger på en række teoretiske, etiske og metodiske betragtninger og principper omkring hvordan man orienterer sig imod, forholder sig til og (gen)skaber 'den anden' som en uundgåelig del af det deskriptive ærinde, og hvordan man som beskuer indgår i og transformeres af denne handling. Hvor etnografien således rummer et stort potentiale som redskab i sprogundervisningen fordi den etnografiske praksis kan skabe en dybdegående kulturel indsigt og erkendelse af ikke blot den anden men en selv, så hviler dette transformative potentiale på grundlag af kritisk refleksion og bevidsthed omkring den konstruktion af og indgriben i virkeligheden som den etnografiske praksis involverer. Denne dimension af etnografien er ikke nødvendigvis indfanget i en forståelse af etnografi som værende det at lave interviews eller deltagerobservation. I en meget nylig publikation af Rampton, Maybin og Roberts formulerer de en definition på etnografien som netop lægger vægt på disse mere refleksive, kritiske, erkendelsesmæssige og transformative dimensioner af etnografien, som ikke indfanges i en forståelse af etnografiske metoder som værende deltagerobservation og interviews. De beskriver etnografi i forhold til følgende 7 principper:

- a) *Regard for local rationalities in an interplay between 'strangeness' and 'familiarity':* Ethnography typically looks for the meaning and rationality in practices that seem strange from afar or at first. It tries to enter the informants' life-world and to abstract (some of) its structuring features, and this entails a process of continuing alternation between involvement in local activity on the one hand, and on the other, an orientation to external audiences and frameworks beyond (cf Todorov 1988 on making the strange familiar and the familiar strange). Ethnography tries to comprehend both the tacit and articulated understandings of the participants in whatever processes and activities are being studied, and it tries to do justice to these understandings in its reports to outsiders.
- b) *Anti-ethnocentricity and relevance:* Ethnography normally questions the oversimplifications in influential discourse, and interrogates prevailing definitions.
- c) *Cultural ecologies:* Ethnography focuses on a number of different levels/dimensions of socio-cultural organisation/process at the same time, and assumes that the meaning and significance of a form or practice involves an interaction between these (and other) levels/dimensions.

- d) *Systems and particularity*: Ethnography looks for patterns and systematicity in situated everyday practice, but it recognises that hasty comparison across cases can blind you to the contingent moments and the complex cultural and semiotic ecologies that give any phenomenon its meaning (see [c]). Ethnography seeks to produce theoretically 'telling' (rather than typical) cases, using 'the particular circumstances surrounding a case... to make previously obscure theoretical relationships suddenly apparent' (Mitchell 1984:239), and it demands our attention for the 'delicacy of its distinctions [rather than] the sweep of its abstractions' (Geertz 1973:25).
- e) *Sensitising concepts, openness to data, and worries about idealisation*: Ethnographic analysis works with 'sensitising' concepts 'suggest[ing] directions along which to look' rather than with 'definitive' constructs 'provid[ing] prescriptions of what to see' (Blumer 1969:148). Questions may change during the course of an enquiry, and the dialectic between theory, interpretation and data is sustained throughout (Hymes [1978] 1996:10ff). Although it recognises that selectivity and idealisation are intrinsic to data, ethnographic analysis tries to stay alert to the potential consequentiality of what gets left out.
- f) *Reflexivity and participation*: Ethnography recognises the ineradicable role that the researcher's personal subjectivity plays throughout the research process. It looks to systematic field strategies and to accountable analytic procedures to constrain self-indulgent idiosyncrasy, and expects researchers to face up to the partiality of their interpretations (Hymes [1978] 1996:13). But the researcher's own cultural and interpretive capacities are crucial in making sense of the complex intricacies of situated everyday activity among the people being studied, and tuning into these takes time and close involvement.
- g) *The irreducibility of experience*: Ethnography's commitment to particularity and participation ([d] & [f]) combine with its concerns about idealisation ([e]) to produce a strong sense of what is unique and 'once-only' in situated acts and interactions (see Willis & Trondman 2001 on 'this-ness'). Ethnographic writing is often tempered by a sense of the limitations of available forms of representation, and it recognises that there is an important element in actions and events that eludes analysis and can only be intimated or aesthetically evoked (Hymes [1978] 1996:12, 118).

Hvor disse principper naturligvis skal forstås som gældende indenfor en forskningsmæssig praksis, så er de alligevel interessante i forbindelse med en diskussion af skolernes arbejde med etnografiske metoder, både fordi mange af skolerne implicit arbejder med nogle af disse elementer men også fordi mange af dem kunne indtænke dem eller ekspliciterer disse dimensioner af etnografien i højere grad som et led i deres arbejde med internationalisering. Disse principper sætter således nogle ord på hvorfor skolerne med en sådan naturlighed har fundet etnografien brugbar som et redskab til internationalisering, eller man kunne endda sige at nogle af de ord som bruges til at definere etnografi i dette citat, kunne bruges til at definere skolernes til tider implicite formulering af målsætninger i forhold til internationalisering.

Caseorienteret arbejde.

Der er specielt inden for HHX erfaringer med at arbejde med en casebaseret pædagogik (se f.eks. publikationen "Råd og vink om erhvervs-case på hhx", Uddannelsesstyrelsens Internetpublikationer nr. 21, 2001), hvor en case defineres som "en beskrivelse af en praktisk situation, der indeholder nogle problemer, hvis indhold og løsning skal analyseres i samspil mellem eleven og læreren." I publikationen præsenteres tre forskellige typer af cases: a) En case der indeholder en detaljeret beskrivelse af det konkrete problem plus de alternativer, der er overvejet, forudsætningerne for beslutningen og den konkrete beslutning; b) en beskrivelse af problemet, men uden beskrivelse af løsning; en beskrivelse af begivenheder, som lægger op til, at eleven selv skal identificere problemer, opstille forudsætninger, opstille og vurdere alternativer og udvikle en aktionsplan.

I Tønder Handelsgymnasiums projekt bliver casepædagogikken anvendt i forbindelse med et samarbejde med skofabrikken ECCO, hvilket giver eleverne mulighed for at få et indblik i mange forskellige sider af virksomhedens aktiviteter og problemstillinger: markedsføring, konjunkturtilpasning, virksomhedskultur, produktion osv. og bearbejde dem ud fra den faglige viden de får gennem undervisningen på skolen. Som det fremgår af beskrivelsen af casepædagogikken ovenfor, er cases ikke noget, der uden videre udgøres af de aktiviteter og temaer, der tages op i samarbejdet med virksomheden. En case udgør et stykke "italesat" eller bearbejdet virkelighed, som gør det muligt at forholde sig til en problemstilling som eksemplarisk. Når eleverne eksempelvis deltager i et oplæg om virksomhedens Code of Conduct, er oplægget ikke uden videre en case, men det kan indeholde elementer, der kan gøres til genstand for en casepædagogik, f.eks. når der bliver fortalt om de problemstillinger af kulturel art, man er stødt på i forbindelse med etablering af en afdeling i et land med helt andre kulturelle og sociale forhold. Her kan der udarbejdes en af de tre typer af cases, som eleverne så kan arbejde med anvendelse af deres faglige viden.

Til forskel fra en projektorienteret pædagogik, der kunne arbejde med at identificere virksomhedskulturen på virksomheden, forstå dens baggrund og undersøge, hvordan forskellige medarbejdergrupper oplever denne kultur; og til forskel fra en problemorienteret pædagogik, der ville identificere og arbejde (kritisk) med konkrete problemer i virksomheden, f.eks. om der kan opstå modsætninger mellem virksomhedskultur og fagforeningsinteresser, så består casepædagogikken i at arbejde med beskrevne eksempler på problemer, som virksomheden står med.

Da virksomheden selv ikke nødvendigvis ser det som sin pædagogiske opgave i samarbejdet at præsentere cases, men foretrækker at bidrage med f.eks. oplæg eller rundvisninger, er det en pædagogisk opgave for lærerne – i samarbejde med eleverne – at uddrage de cases, det kunne være relevant at arbejde med. Læringsmæssigt kan det – som det også beskrives af skolen – bidrage til en kobling mellem teori og praksis, ny viden og nye (selv)forståelser. Desuden kan arbejdet med casene være en velegnet ramme for en kommunikativ sprogundervisning baseret på kommunikative problemløsningsopgaver (tasks).

Man kan overveje, om den konkrete pædagogiske praksis i samarbejdet med ECCO faktisk består i en casepædagogik, eller om den i højere grad består i at arbejde med forskellige faglige emner i relation til virksomheden, og om de pædagogiske muligheder i samarbejdet måske bedre kan udnyttes gennem en projektorienteret tilgang.

Omvendt kan man overveje, hvordan casepædagogikkens muligheder kan udnyttes inden for andre gymnasiale retninger, og det synes her oplagt at prøve at uddrage cases ud fra studieture, forskelligt undervisningsmateriale osv. Alene det at skulle udarbejde cases på grundlag af de faglige aktiviteter eleverne deltager i, kan være en lærerig pædagogisk opgave for eleverne.

d. Temabaseret undervisning.

Den temabaserede undervisning er central i mange af projekterne og har i de fleste tilfælde skabt en rigtig god energi og et godt samarbejde mellem forskellige faggrupper og har motiveret de studerende. Dog er der på samme måde, som det gør sig gældende i forhold til anvendelsesorienteringen, en tendens til at de didaktiske diskussioner og specifikationer af den konkrete tematisering og de øvelser og aktiviteter, som knytter sig til den, ikke altid får nok tid og plads og dermed udnyttes potentialet i ideerne ikke optimalt.

Som beskrevet i rapporten "Gymnasier der rykker", udarbejdet af Niels Egelund, er tendensen i retning af øget fokus på projektorienteret undervisning en realitet, og det er derfor ikke overraskende, at denne tendens gør sig gældende i skolernes arbejde med Internationalisering. Som Egelund bemærker, sætter den projektorienterede undervisning nogle større krav til eleverne, hvilket kan være problematisk for de svagere elevgrupper og derfor muligvis skaber nogle udfordringer for de gymnasier, som har en mindre ressourcestærk elevgruppe. Ikke desto mindre åbner den projektorienterede eller temabaserede undervisning op for mulighederne for at netop bringe elevernes forskelligheder og forskellige typer ressourcer og viden i spil, hvilket i forhold til spørgsmålet om internationalisering rummer et potentiale, hvis skolerne laver den oplagte kobling mellem et fokus på internationalisering og heterogenitet eller forskellighed i forhold til mange forskellige sociokulturelle parametre såsom klasse, køn, etnicitet, sprog. Dette potentiale er på forskellig vis udnyttet på de forskellige skoler i projektet nogle steder i højere grad end andre.

e. Fagintegration – mere, bedre, eller anden form for læring

Det temabaserede arbejde på skolerne har været tæt sammenhængende med arbejdet for en øget grad af fagintegration på skolerne, både indenfor og på tværs af forskellige faggrupper, hvilket de fleste er glade for og oplever et stort udbytte af hos lærerne såvel som hos eleverne. De udfordringer, som primært opstår i forbindelse med dette, handler om logistikken og den manglende tid til at forberede og planlægge samkørte forløb, ?undervisningsgade? og aktiviteter samt i nogle tilfælde en manglende opbakning fra ledelsens side. Men det handler også om de didaktiske udfordringer i forhold til at bringe fremmedsprogene ind i de andre fag på en måde som er meningsfuld og mulig i forhold til det sproglige niveau, som eleverne befinder sig på.

Fagintegreret sprogundervisning har de seneste år vundet en stigende grad af tilslutning og opmærksomhed forskningsmæssig under betegnelsen CLIL (Content and Language Integrated Learning), som blandt andet kan defineres på følgende måde.

Content and language integrated learning (CLIL) can be described as an educational approach where subjects such as geography or biology are taught through the medium of a foreign language, typically to students participating in some form of mainstream education at primary, secondary but also tertiary level (Dalton-Puffer, Smit, and Nikula 2010, 11)

Selvom den grad af fagintegration der er tale om her, hvor hele undervisningen i andre fag såsom samfundsfag foregår på fremmedsprogene, er en anden og mere radikal form for fagintegration, end den der blev praktiseret i forbindelse med internationaliseringsprojektet, så var der blandt mange af skolerne en lignende ambition om på forskellig vis og i så stor udstrækning som muligt, at bringe sprogfagene ind i de andre fag og vice versa. Baggrunden er at fagintegration vurderes at styrke fremmedsproglæringen og derudover har en række andre fordele i forhold til blandt andet en øget praksisorientering af undervisningen samt en økonomisk og tidsmæssig effektivisering. Dalton-Puffer og Smit (Dalton-Puffer and Smith 2007, 8-9) opsummerer de forskningsbaserede rationaler for CLIL således: For det første skaber CLIL basis for en mere naturalistisk form for sproglæring end klassisk klasserumsundervisning, hvilket tager udgangspunkt i et sociokognitivt og kommunikativt sprogsyn hvor sproglæring ansues som noget der finder sted igennem motiveret, problemorienteret kommunikativ praksis (Holmen and Lund 1999). For det andet er fagintegreret fremmedsprogsundervisning i højere grad knyttet an til et formål og et indhold som ligger udover sproglæringen i sig selv og vil derfor opleves mere meningsfuld og nødvendig for eleverne end undervisning i sprog for sprogets skyld. Igen ligger ideen om meningsfuldhed som centralt for sproglæring i direkte forlængelse af et kommunikativt sprogsyn. Et tredje argument for fagintegreret undervisning er at det er mere tidsmæssigt og økonomisk effektivt, idet man udnytter muligheden for at undervise i to forskellige fag og curricula i en 'lektion', ovenikøbet med et bedre læringsmæssigt udbytte. Og endelig er et fjerde rationale at fagintegreret sprogundervisning har fordele på det affektive niveau, idet den større grad af fokus på et indhold og formål, som ligger udover sproglæringen i sig selv, reducerer den angst og stress som undervisning i fremmed- eller andetsprog kan medføre. Som Dalton-Puffer og Smit påpeger, er mange af disse rationaler intuitivt snarere end baseret på en solid empirisk base, selvom de understøttes af en række forskningsmæssige betragtninger og undersøgelser omkring sproglæg og sprogdidaktik mere generelt. Internationaliseringsprojektet, og de erfaringer man har gjort sig helt konkret med fagintegration, bidrager til udbedring af denne manglende empiriske basis og bekræfter i nogen udstrækning de høje forventninger til fagintegration. På Sct. Annæ Gymnasium og VUC Amager for eksempel oplevede såvel lærere som elever at integrationen mellem for eksempel billedkunst og fransk i forhold til temaet arkitektur i Marseille var til gavn for begge fag og bidrog til en konkret forankring af fagligheden, som gjorde det mere tilgængeligt for eleverne. Dog udgør fagintegrationen for nogle elever en barriere i de tilfælde hvor det ene af de fag der

integreres ikke nødvendigvis har lige så stor interesse som de andre og derfor kommer til at lægge en dæmper på en interesse for eksempelvis sprogfaget, hvilket får en kontraproduktiv effekt. En sådan situation beskrives af en af eleverne fra VUC Amager i følgende uddrag:

E1: Det eneste måske lidt negative i forhold til, at det er en toning, er hvis man ikke ønsker samfundsfag. Jeg ønsker fx ikke umiddelbart samfundsfag.

I: Nej.

E1: Så jeg er stadig lidt usikker på, om det er det, men sproget var helt sikker det, der hev mig mest, og så den rejse der, det synes jeg også lød relevant i forhold til sproget.

I: Hvorfor tænker du umiddelbart ikke samfundsfag?

E1: Det er bare ikke, jeg tror bare ikke samfundsfag interesserer mig så voldsomt meget, når det kommer til kulturer og sådan noget, det interesserer mig ikke voldsomt meget, så derfor synes jeg måske ikke, det var så relevant for mig. Jeg har andre ting, jeg hellere ville. Men jeg vil meget gerne lære sproget. Så det var enten det eller spansk, og så tænkte jeg, nu var der det her toning, så ville jeg da lige se, hvad det var.

Generelt var der dog blandt både lærere og elever en entusiasme at spore omkring integrationen af forskellige fag, som også nødvendigvis i sig selv kan siges at være en bidragende faktor til bedre og mere interessant sprogundervisning, idet lærerne både af lyst og ?af nødvendigvis? brugte en masse energi og tid på at udvikle mening og indhold i fagintegrationen. Nedenstående uddrag er et eksempel på nogle af de overvejelser som lærerne gjorde sig i forhold til integrationen af samfundsfag og italiensk:

L2: Hvor det at vi så, at der var en styrke mellem samfundsfag og italiensk, og de kan sproget, og de skal ud og spørge nogle mennesker om noget. Det, de så kan finde ud af, er så noget man kan diskutere i samfundsfag bl.a. Så der er mange vinkler vi kunne tage på det, for det ene er selvfølgelig, at der er noget bandekriminalitet på begge øer, men også bare generelt er der jo en forskel mellem Danmark og Italien, og hvad kunne lighederne også være. Der er mange ting vi håber på, vi kan få ud af det. Det er måske en underordnet anekdote, men da jeg rejste rundt i Sydamerika for nogle år siden, da lærte jeg aldrig sproget. Jeg tog ikke på en sprogscole en måned som alle andre, og det gjorde, at jeg ikke kunne... Jeg kunne sige, jeg vil gerne have et dobbeltværelse med bad og varmt vand, men jeg kunne ikke snakke med folk, og det ærgrede mig så meget, at når jeg sad i en bus, jeg havde lyst til at snakke med dem, jeg kunne ikke snakke med dem. Havde jeg gidet at tage sprogscole i tre uger, en måned, så havde jeg sandsynligvis kunnet føre en samtale med dem. Det er jo der, vi gerne vil hen, at det er den lokale, de skal tale med for at finde ud af de her ting i stedet for at sidde herhjemme, og selvfølgelig kan man lave noget arbejde på computer, men det skal ikke være ud fra statistik, de skal selv ud og finde det materiale. Det er der, vi synes, styrken kan være. Hvis de fx bor hos en familie så spørge dem, hvad

gør I så, hvis nogle bliver syge, hvad gør I med de gamle, hvorfor bor storebroren stadig hjemme. Så de bruger det gennem dialogen i stedet for. For jeg kan godt finde velfærdsmodeller på nettet om Italien, men forhåbentligt kan de selv gå den vej igennem.

L1: Jo, og så kan man også sige, at der er Sicilien spændende, for det er et af de få steder i Italien, hvor civilsamfundet virkelig har rejst sig og lavet nogle organisationer. Fx, og jeg håber, men jeg ved slet ikke om det er muligt, men måske kan vi komme ind i, min søn kender én der, nogle af de der kirker, der laver jo sådan noget arbejde for at få de unge ud af kriminalitet inden... Hvor det er civilsamfundet der har startet en masse organisationer for at stoppe... Hvor de tager sig meget af børnene, fordi det er så farligt, hvis de kommer ud og bliver arbejdsløse, så er de et meget lettere offer for det mafiøse, og hvis man gerne vil have dem ud af det, så må man have dem inden de kommer til det give dem nogle alternativer. Og der er nogle bestemte kvarterer i Palermo hvor..., og præsterne er altså også blevet slået ihjel for det, men stadig er der en form for civilsamfund også kørt af nogle kvinder. Det er sådan noget vi skal ned og prøve på. Det er sådan noget jeg godt kunne tænke mig, at komme i forbindelse med.

L2: For Danmark er jo i forbindelse med det, der hedder frivillig.dk eller hvad det hedder. Som er en underafdeling af et af ministerierne, hvor vi er i dialog med nogle omkring, hvad er der af frivillighed i Danmark, og hvad gør civilsamfundet i Danmark. Sådan en kontrast skulle gerne være tydelig for dem. Noget af formålet er, at de skal opleve det selv, og det kan man måske kun hvis man for det første besøger dem, og selv prøver at komme frem til nogle af de historier.

Fagintegration mellem sprogfagene og andre fag er stadig forholdsvis nyt på gymnasierne og der er som nævnt en række organisatoriske, økonomiske og tidsmæssige udfordringer ved det men vi oplevede generelt at fagintegrationen samtidig rummer et enormt potentiale, ikke mindst i form af det engagement og den kreativitet, som det udløser blandt lærere og elever, og som blandt andet skinner igennem i ovenstående uddrag. Dog er der stadig en række erfaringer som skal gøres i forhold til hvordan man laver god fagintegration og hvordan man forhindrer at fagintegrationen blot bliver en anden form for temabaseret undervisning, hvor fagenes kerne ikke kommer i dialog med og beriger hinanden.

3. Sproglæring

Hvis man ser på skolernes projekter ud fra den udviklingsmodel, der blev præsenteret ovenfor, er det påfaldende, at jo længere ned man kommer i modellen, jo mindre får man generelt at vide om projekterne. Der er beskrivelser af projekternes organisering med interne eller eksterne samarbejdspartnere; der er beskrivelser af, hvilke projekter og delprojekter skolerne arbejder med; der er i mindre grad beskrivelser af, hvilke konkrete aktiviteter der indgår i de enkelte delprojekter, og når man kommer til det sidste niveau i modellen: pædagogisk tilrettelagte læringsaktiviteter, siges der meget lidt.

Det er påfaldende, fordi det centrale i sproglærernes arbejde, netop er den pædagogiske tilrettelæggelse af de forskellige undervisningsaktiviteter, således at de bliver til (sprog)læringsaktiviteter. Det kan imidlertid også lige netop være det, der er forklaringen på, at der ikke siges som meget om det: Det er så naturlig en del af sproglærerarbejdet, at det tages for givet, og derfor ikke behøver at blive ekspliciteret. På den anden side er det også indtrykket fra udviklingsarbejdet, at det kan være nyttigt at ekspliciterer lærings syn, der implicit ligger til grund for den pædagogiske tilrettelæggelse – ikke mindst da udviklingen af en ny sprog pædagogik ?indgår formålet? med netværksprojektet.

Skal man ud fra observationerne af undervisningsaktiviteter uddrage et stærkt generaliserende billede at, hvad det er for et sproglærings syn, der ligger til grund for dem, kunne ét billede være dette:

Der organiseres på den ene side en række kommunikationssituationer i form af lærerstyret klassesamtale eller i form af gruppearbejde. Interaktionen i den lærerstyrede klassesamtale får i nogen grad karakter af den klassiske IRF-struktur, dvs. læreren tager Initiativ til en kommunikativ interaktion ved at stille et spørgsmål, der har til formål at eliciterer et 'korrekt svar'. Der kommer Respons fra (nogle af eleverne), og læreren giver Feedback på om svaret er rigtigt eller forkert. Klassesamtalen kan dog også være mere åben, således at lærerens Initiativ har til formål at skabe en dialog om et emne. Den lærerstyrede eller lærerinitierede klassesamtale er formentlig en veletableret undervisningsform i gymnasiet ud fra en intention om at skabe en dialog om det emne, der arbejdes med. Der anvendes dog også i høj grad gruppe- eller pararbejde i sprogundervisningen. Her får eleverne til opgave at arbejde med et sprogligt problem eller kommunikere om et bestemt emne.

Generelt deltager eleverne engageret i de kommunikationssituationer, der på denne måde bliver etableret i undervisningen, og de indgår indforstået i undervisningen. I mange tilfælde er kommunikationssituationerne dog ikke – eller kun i begrænset omfang - organiseret som det, man i den kommunikative undervisning kalder "task" eller kommunikative problemløsningsopgaver. I flere af perspektiveringerne er der givet eksempler på, hvordan de kommunikative aktiviteter i undervisningen kan videreudvikles til kommunikative problemløsningsopgaver. Når de kommunikative aktiviteter er åbne, og altså ikke indeholder klare kommunikative problemløsningsopgaver, og heller ikke har et klart kommunikativt formål, kan det være udtryk for et sproglærings syn, der går ud på, at "man lærer sproget ved at bruge det". Her ville man ud fra en kommunikativ tilgang indvende, at det ikke er nok at bruge sproget, der skal også gennem den kommunikative problemløsningsproces gives mulighed for en refleksiv udvikling af elevernes intersprog – hvilket netop kan igangsættes gennem en task-baseret kommunikativ undervisning.

På den anden side finder man også mange aktiviteter i sprogundervisningen, der har fokus på sprog. Der fokuseres her på forskellige grammatiske forhold, enten i tilknytning til det materiale der arbejdes med, eller som en selvstændig aktivitet – eventuelt som led i en mere samlet plan for

gennemgang af det givne sprogs grammatik. Selvom der er mange eksempler på, at de grammatiske forhold udspringer af og er relateret til den kommunikative aktivitet, er der dog en tendens til, at kommunikation og grammatik bliver to adskilte ting. For så vidt som de kommunikative aktiviteter ikke udformes som kommunikative problemløsningsopgaver med et klart kommunikativt formål, bliver det vanskeligt at relatere de sproglige forhold til elevernes kommunikative og læringsmæssige behov. Det er klart, at det giver god mening i en gymnasial sammenhæng at arbejde systematisk med fremmedsprogets grammatik, men i en kommunikativ undervisning, der ikke alene har elevernes sproglige viden på dagsordenen, men også udviklingen af deres kommunikative kompetencer, er intentionen af skabe sproglig opmærksomhed i relation til kommunikationen. Dermed bliver sprogets formside direkte relateret til det kommunikative formål og dermed også til udviklingen af elevernes intersprogsudvikling.

En kommunikativ tilgang til sprogundervisningen vil også indebære en refleksion over lektionsopbygningen, dvs. rationalet i den måde lektionen er opbygget på. En "klassisk" model her er en trefaset model, hvor omdrejningspunktet er den kommunikative task-aktivitet, som bidrager til, at eleverne igennem den sproglige interaktion bliver opmærksomme på deres sproglige behov og træner fluency, mens der i en før-task fase åbnes for det indhold, der skal arbejdes med og introduceres sproglige redskaber, som eleverne kan bruge i forbindelse med task-arbejdet. Endelig er der en efter-task-fase, hvor de sproglige problemstillinger, der opstod i task-arbejdet, testes op og generaliseres.

Der er dog ét område, hvor der ofte forsøges skabt en sammenhæng mellem sproglig form og kommunikativt indhold, nemlig igennem ordforråd. Der er generelt meget fokus på, at elevernes skal lære det ordforråd, de får brug for i specifikke kommunikationssituationer.

Som tendens kan man altså se et billede at et syn på sproglæring, der består i at elevernes på den ene side lærer sprog ved at bruge det, og på den anden side udvikler et korrekt sprog ved at få en generel indføring i grammatik. Det vil kunne bidrage til en spændende videreudvikling af sprogundervisningen, hvis der blev eksperimenteret med en gymnasieorienteret kommunikativ undervisning, ikke alene i relation til en anvendelsesorienteret dagsorden for sprogundervisningen, men også i relation til dannelsesdimensionen. En del lærere har givet udtryk for at de ikke har haft lejlighed til en systematisk indføring i kommunikativ sprogundervisning og udtrykker behov for efteruddannelse.

Da den kommunikative sprogundervisning tager udgangspunkt i "autentisk" kommunikation og dermed også et funktionelt sprogsyn, vil en sådan pædagogisk tilgang også åbne for en sammenknytning af sprog- og kulturundervisningen. Det funktionelle sprogsyn, der beskæftiger sig med sprog i social kontekst, indebærer også kulturelle dimensioner: Hvad siger man til hvem og med hvilket formål? Her vil der så også kunne arbejdes med ikke alene ordforråd (leksis), men også en mere funktionel tilgang til grammatik (syntaks), og desuden vil sprogets diskursive niveau kunne inddrages. En kommunikativ tilgang til sprogundervisning omfatter lingvistisk kompetence,

diskurs- og tekstkompetence, pragmatisk kompetence og sociokulturel kompetence (se Karen Lund: Kommunikativ kompetence – hvor står vi? I Sprogforum nr. 4, 1996). Hvis man herudfra arbejder videre med sprog som social praksis, herunder sprog som middel til at forhandle social og kulturel identitet, kan sprog forbindes med et dynamisk/kulturrelativistisk kultursyn. Der er givet eksempler på dette i perspektiveringen af Tørring Gymnasiums arbejde med etnografisk metode.

Man kan læse mere om task-baseret kommunikativ undervisning i: Michael Svendsen Pedersen: what does you have in your "task" today" I Sprogforum nr. 4, 1996; Michael Svendsen Pedersen: Kommunikative problemløsningsopgaver: Hvad kan en task (ikke)? Trykt i: Henriksen, Carol & Julia de Molade & Marianne Hjorth Nielsen (red.) (2009): Sproglærer – lær at lære fra dig! Institut for Kultur og Identitet, RUC.

a. Interkulturel kommunikativ kompetence

I rapporten *Internationaliseringen der blev væk* (Rådet for Internationalisering af Uddannelserne, 2010) defineres 'den internationale dimension' som følger:

Den internationale dimension er et rummeligt pædagogisk begreb, der dels omfatter en tilrettelæggelse af undervisningen, så den fremmer elevernes udvikling af interkulturelle kompetencer, eksempelvis gennem projektsamarbejde og udvekslinger. Dels omfatter begrebet viden om andre lande og kulturer samt forståelse for globale forhold og sammenhænge (2010:6, vores fremhævelser).

Det er påfaldende, at internationale kompetencer fortsat ligestilles i den danske internationaliseringsdebat med interkulturelle kompetencer og begrænses til viden og forståelse i forhold til kulturdimensionen. Teoretisk set er internationalisering det overordnede begreb eller pædagogiske udtryk for alle sproglige og kulturelle aktiviteter, der har elevers færdigheds-, videns- og handlekompetencer i spil (Byram, 2008). Internationale kompetencer indeholder fokus på elevers tilegnelse af *interkulturel kommunikativ kompetence*. De fleste skoleprojekter bruger begrebet interkulturel kompetence. Nogle tematiserer også den kommunikative dimension. Projekterne viser derudover at interkulturel kommunikation er en central del af den internationale dimension, men ikke alt.

Det er en udfordring, at der ligger mange lag i konceptet *interkulturelle kommunikative kompetencer*. Hvad er kompetencer? Hvad er kommunikation? Hvad er kultur? Hvad er interkulturalitet? Hvordan kan sammenhængen med kultur og kommunikation defineres? Der er også internationalt set få forskere indenfor feltet, som konsekvent har medtænkt kommunikationsdimensionen. En af de få er Michael Byram (1997). Byram refererer i sin forskning til to begreber. Det ene er *interkulturel kompetence*, der består af fem delkompetencer:

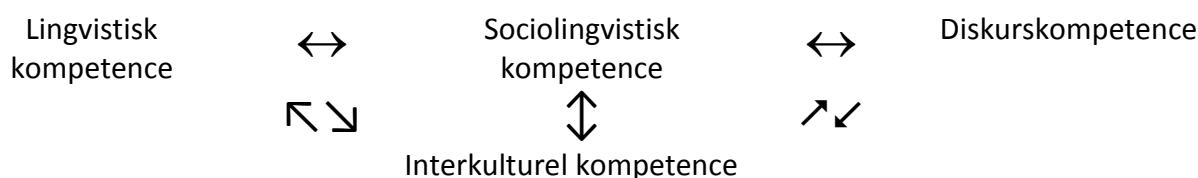
- viden: *savoirs/knowledge: of self and other; of interaction: individual and societal*

- holdninger: *savoir être/attitudes: relativising self and valuing other*
- to former for færdigheder: *savoir comprendre/skills: interpret and relate* samt *savoir apprendre et faire/skills: discover and/or interact*
- politisk dannelse: *savoir s'engager/education: political education and critical cultural awareness*

De fem delkompetencer dækker den sproglærendes sociale, sociokulturelle og strategiske kompetencer. Sammen med en politisk dannelse tilegner den enkelte elev sig sociokulturelle færdigheder, viden og handleredskaber til at kunne begå sig både i skolens lokale rum, men også i større perspektiver som en rejse med klassen eller et udlandsophold. Det andet begreb er *interkulturel kommunikativ kompetence*. Dette begreb er det overordnede og samlende begreb for individets viden, kundskaber og færdigheder i relation til interkulturel kompetence og lingvistisk, sociolingvistisk og diskursiv kompetence (Gregersen, 2009). Interkulturel kommunikativ kompetence består både af elevens sociokulturelle og sociokognitive færdigheder og viden om, hvordan man begår sig i de rum, man dagligt befinder sig i, men er også udtryk for, at man har redskaber til at kunne indgå i ukendte rum, fx ved skolerejser i udlandet, hvor man indkvarteres hos en gæstfamilie med respekt for og ønsker om forståelse for gensidig udveksling af synspunkter og meninger. Et væsentligt element hos Byram er, at man bliver i stand til at se sig selv gennem den andens øjne, altså at man indgår i en fordomsfri dialog med andre. Men for at kunne indgå i dialog med andre, må man være i stand til at anvende/beherske et passende ordforråd på fremmedsproget, kende sprogets syntaktiske/grammatiske grundstrukturer og have pragmatisk og diskursiv kompetence. Det er væsentligt at kende til fx høflighedsformer, når man møder folk første gang og evt. skal bo hos dem i en uge. Det er væsentligt, at man kan indgå i dialoger med folk, ellers er det vanskeligt at få et nærmere og indgående kendskab til deres tanker, vaner og forestillinger.

Skemaet nedenfor tager afsæt i en fremstilling hos Michael Byram (1997a og b). Her opstiller han en figur for de samlede kompetencer i begrebet *interkulturel kommunikativ kompetence*. Som det fremgår af skemaet indeholder begrebet således den samlede sum af tilegnelse af sproglige, kulturelle og personlige kompetencer i sprogfagene.

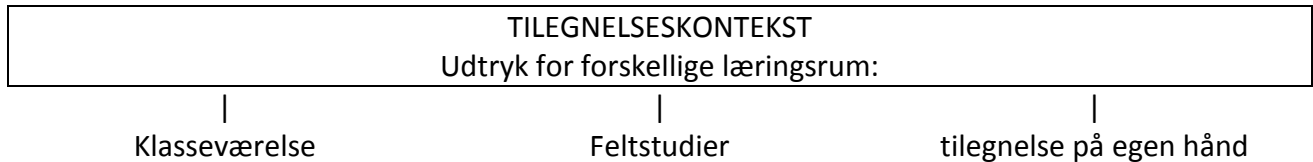
INTERKULTUREL KOMMUNIKATIV KOMPETENCE
 Udtryk for den interkulturelle sprogbrugers samlede viden, færdigheder og dannelse inden for de sproglige, sprogkulturelle og kulturelle områder i sprogfag:



(samlet udtryk for de fem delkompetencer)



De fem delkompetencer



Ørestad Gymnasiet har med afsæt i en artikel af Daryai-Hansen & Jaeger (under udgivelse) og i samarbejde med Petra Daryai-Hansen udviklet en foreløbig model for at definere centrale læringsmål indenfor feltet internationale kompetencer. Daryai-Hansen & Jaeger sammenligner Michael Byrams tilgang med to andre centrale definitioner indenfor feltet: Darla Deardorffs model for interkulturel kompetence (Deardorff 2006a, 2006b) og REPT projektets (Referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kulturer) definition af interkulturelle og flersprogede kompetencer (Candelier et al, 2007, Daryai-Hansen, 2012). Ørestad Gymnasiets kompetencemodel tager udgangspunkt i den skelnen mellem viden, færdigheder og holdninger, som går på tværs af de tre definitioner, og integrerer både en kulturel, samfundsmæssig, naturvidenskabelig og sproglig/kommunikativ dimension samt et individuelt, lokalt, nationalt og globalt perspektiv. Derudover introducerer modellen, med afsæt i Deardorffs forståelse, første idéer hvordan kompetencebegrebet kan defineres. Dette kunne videreudvikles gennem REPT projektets mere udtømmende og teoretisk funderede definition af kompetencebegrebet, der tager afsæt i Weinert (2001), Beckers (2002) og Le Boeterf (1994). Der skal fremhæves at kompetencemodellen er designet for Ørestad Gymnasiets kontekst og at den løbende skal videreudvikles og konkretiseres – men den kan selvfølgelig være til inspiration for andre gymnasier.

b. Fremmedsprogsundervisning og inddragelse af engelsk eller dansk som hjælpesprog.

For at integrere et internationaliseringsperspektiv bygger fremmedsprogsundervisningen bro mellem sprog- og fagundervisning, kulturdimensionen inkluderes og de fleste projekter har som målsætning at styrke elevernes kommunikative kompetence inden for målsproget ved at facilitere forskellige former for mere eller mindre autentiske samtalsituationer fx gennem udvekslingsprojekter. Imidlertid er disse målsætninger ikke altid understøttet af viden om, hvad kommunikativ sprogundervisning er, og hvordan man kan sikre, at de sproglige aktiviteter og

praksisser man igangsætter også er sproglæringspraksisser. Hvordan hænger sproglæringen sammen med formidling af kontekst på andre sprog end fremmedsproget? Tager aktiviteterne, der igangsættes i skoleprojekterne, i tilstrækkelig grad højde for hvad eleverne kan sprogligt og hvad de har brug for? Hvordan indgår *sprogundervisning* i internationaliseringsprojekterne?

For at give et par eksempler fra skoleprojekterne:

VUC's skoleprojekt bygger bro mellem samfundsfag og italiensk. Formidlingsartiklen understreger at *"et af projektets succeskriterier er at udvikle de almene italienske sprogfærdigheder."* Projektet har et komparativt italiensk-dansk perspektiv med henblik på at give eleverne *"en basisviden om, hvordan landene er ens, og hvor forskellene ligger i såvel familie som samfundsorganisering"* og har bl.a. til formål at give eleverne *"et ordforråd, der lægger op til at tale om samfundsforhold og hverdagsliv"*. Projektets ramme er italiensk begynderundervisning og i forhold til elevernes forudsætninger for at deltage i undervisningsforløbet skriver skolen: *"At sige projektet ikke kræver nogle sproglige kompetencer er jo forkert, men som fremmedsprog kræver det ingen forudsætninger."*

Det ville være centralt præcist at definere hvornår og til hvilken formål, der bruges dansk og italiensk receptivt og produktivt i undervisningen: Der vises fx en trailer om indsættelse af en ny regering – er den på italiensk? *"Vi taler om forskelle til Danmark"* – sker det på dansk eller italiensk? Foredragsholderen, der taler om mafia og ungdomskultur på Sicilien – holdes dele af oplægget på italiensk eller indgår der italienske begreber? Når der *"inddrages pavekirkens syn på familien, der er i opbrud og sætte det i relation til såvel Danmark som Sicilien"* – sker det på italiensk? Der præciseres kun en enkelt gang hvilke sprog der bruges: *"I italiensk taler vi om det politiske landskab – på dansk"*. Det er centralt at holde fast i, at den fagintegrerede, indholdsbaseerede fremmedsprogsundervisningen skal fremme elevernes kommunikative kompetencer på målsproget og at eksplicite den særlige didaktiske opgave med at balancere mellem sprogdelen og indholdsdelen af undervisningen (jf. Daryai-Hansen & Kraft 2014, Thøgersen et al. 2013:16).

Denne balancegang er i særlig høj grad i spil i udvekslingsprojekterne: Århus Statsgymnasium beretter fx om spanskholdets studietur til Madrid og skriver, at eleverne har *"en tendens til at tale mest engelsk, eftersom det er dét sprog, som begge elevgrupper tilsammen dominerer bedst."* Det franske udvekslingsprojekt på Århus Statsgymnasium evaluerer: *"Undervejs blev der talt meget fransk i de franske hjem, og mindre når alle elever var samlede. Men det var meget afhængigt af den enkelte elevs sprogkunen (gældende for både franske og danske elever)."*

I Odder gymnasiets udvekslingsprojekt med et fransk gymnasium bruges engelsk som det fælles arbejdsprog. Projektet konkluderer: *"At engelsk er arbejdsprog under udvekslingen har haft en meget gavnlig virkning på specielt svage elevers oplevelse af succes. Engelsk har været*

fødselshjælper for at turde, også på fransk.” Det er centralt at definere, hvordan fransk og spansk indgår i disse udvekslingsprojekter. Hvordan kan der på udvekslingsophold tilrettelægges gennemgående sproglæringsaktiviteter i elevernes andet og tredje fremmedsprogsprog, der forhindrer, at eleverne gennem projekterne lærer, at det egentlig er tilstrækkeligt, hvis man bare kan engelsk som *lingua franca*? Klare læringsmål og klare mål og didaktiske begrundelser for de valgte og anvendte sprog er en forudsætning for, at eleverne kan se et formål med at anvende såvel spansk som engelsk: Eleverne skal vide, hvornår og i hvilke sammenhænge, der forventes kommunikation på det givne sprog.

Sproglæring indgår også som central del, når der, som i Ørestad Gymnasiets tilfælde, tilrettelægges studietur til lande som Kina. Eleverne møder på denne studietur sprog, som ikke er del af deres curriculum, og har sprogkontaktsituationer, hvor de – imod den fremherskende danske opfattelse – bliver konfronteret med at ikke alle mennesker i verden taler engelsk. I denne form for internationaliseringsprojekter er det centralt at opsummere i samarbejde med eleverne deres sproglige møder i 'virkelighedens rum': Hvilke kommunikationsstrategier, eller – som en elev siger i et fokusgruppeinterview – problemløsningsstrategier bruger de? Hvad vurderer eleverne efter studieturen, er set ud fra et kommunikativt perspektiv centralt for at kunne klare sig i Beijing?

Denne form for studietur kunne, som det følgende udsnit fra et fokusgruppeinterview viser, bruges til at styrke teoretisk forankret elevernes bevidsthed om sprog og kommunikation, bl.a. kunne forskellen mellem verbal, paraverbal og non-verbal kommunikation tematiseres:

E4: Vi kan jo heller ikke lære kinesisk på en måned eller to. Det er jo noget, der tager flere år pga. det er et helt andet system.

E3: Jeg tænker mere sådan noget som håndtegn måske?

E2: Ja håndtegn havde været fedt at have lært. Sådan noget med hvordan man tæller.

Som allerede nævnt har de fleste projekter som målsætning at styrke elevernes kommunikative kompetence inden for målsproget. Disse målsætninger er i ovennævnte eksempler ikke fyldestgørende understøttet af en didaktisk sikker viden om god kommunikativ sprogundervisning med fokus på elevernes læring af det pågældende sprog i internationaliseringsaktiviteterne. Her følger et par eksempler på undervisningsforløb med eksplicite læringsmål for eleverne færdigheder på målsproget og videnstilegnelse i relation til ikke-for-komplekse opgaver på deres sproglige niveau:

På Køge Gymnasium arbejder eleverne fx med produktion af materialer til brug i en skole i Guatemala. De har før produktionen fået en grundig præsentation af lokalsamfundet, dets indbyggere, sociale og sprogkulturelle konditioner og lokalsamfundets skole. De har fået at vide, at eleverne lærer spansk som deres skolesprog, men taler andre sprog i hjemmet. Der mangler undervisningsmaterialer på et enkelt, sprogligt niveau. Materialerne skal kunne anvendes direkte i spanskundervisningen, men de skal også fortælle om de danske elevers hverdag. Altså materialer med et komparativt aspekt med et dobbelt læringsmål for eleverne i den lokale skole: spansk og tilegnelse af viden om danske gymnasieelevers hverdagsliv. Produkterne kan være en børnebog, eventyr, vendespil, sang eller minifilm mm. Da de danske gymnasieelever er på 1. årgang er deres spanskproglige kompetencer på et begynderniveau. Men da de skal producere til meget unge børn på 5-10 år, giver opgaven mening, netop fordi de kan anvende deres spanskproglige kompetencer. De ved også, at produkterne skal sendes til og anvendes i den lokale skole i Guatemala. Århus Statsgymnasium har en lignende erfaring når gymnasieeleverne i deres spanske udvekslingsprojekt blev parret med spanske elever på 12 år.

Odder Gymnasium pointerer i forhold til deres spanske udvekslingsforløb: *"Det er af afgørende betydning for samarbejdets succes, at begge parter kan profitere fra kontakten"*. Grundlæggende er det relevant at overveje hvem man vælger som udvekslingspartner: et målsprogsland, som deltager i projektet, fordi deres elever skal lære dansk (se tyskforløbet i Århus Statsgymnasium) eller et målsprogsland, som fra deres side deltager i projektet for at styrke deres elevers engelskfærdigheder. Der er i skoleprojekterne ikke et eksempel på en udvekslingskontakt, hvor begge parter har målsproget som fremmedsprog og derfor har sammenlignelige kommunikative kompetencer, fx en udveksling mellem Danmark og Polen, hvor begge elevgrupper har tysk som fremmedsprog og tysk bruges som lingua franca.

En fremmedsprogsundervisning med fokus på bestemte indhold kræver en stor grad af sprogligt fokus. Dette stiller krav til underviseren om at bruge en hel del tid på at sikre et aktivt og stort ordforråd om emnet samt stor viden om grammatiske strukturer og viden om, hvor og hvordan man henter sproglige input til emnearbejdet. Denne form for fagintegreret sprogundervisning tager i tilstrækkelig grad tager højde for, hvad eleverne kan sprogligt og fokuserer på, hvad de har brug for at kunne, *inden* selve emne/temaarbejdet begynder. Det er vigtigt at sætte mål for såvel den sproglige (form) som den indholdsborne læring, at læreren tager udgangspunkt i nogle temaer, som er af passende sværhedsgrad for eleverne. I før-fase arbejde (forståelsesdelen) (Karen Lund, 2009) skal der afsættes god tid til at inddrage elevviden og elevinteresser samt tid til arbejde med elevernes sproglige sikkerhed i basale grammatiske områder. Her kan tekster fra de gængse lærebogsmaterialer indgå som videnbase i fx gruppearbejder, i stedet for som ofte at indgå som de centrale tekster i selve emnearbejdet. I under-fasen foregår selve undervisningsaktiviteten, og i efter-fasen samles op på elevernes tilegnede sproglige færdigheder og nye viden, samt der anvendes på feedback og en fremadrettet fokusering på nye aktiviteter (se afsnit III 3a).

c. Elevinddragelse versus lærerstyring.

I samtalerne med eleverne og i lærernes beskrivelse af arbejdet med projekterne blev det tydeligt, at der var stor forskel på, på hvilken måde og i hvilket omfang eleverne var informeret om internationaliseringsprojekterne, og i hvilken udstrækning de var bevidste om, at nogle af deres undervisningsaktiviteter havde internationalisering som fokus og formål. Der var således steder, hvor elevernes viden om og inddragelse i projektet om internationalisering var større end andre, men det var tydeligt, at de fleste steder bestod elevernes inddragelse primært i udførelse snarere end tilrettelæggelse og planlægning af aktiviteter og øvelser. Den manglende bevidsthed om den overordnede målsætning og ramme for undervisningen kan man naturligvis vælge at betragte som reglen snarere end undtagelsen for, hvordan gymnasieelever (ikke) forholder sig til indholdet af deres undervisning, men når man knytter den til elevernes evne til at diskutere og forholde sig til internationalisering i interviewene i øvrigt, forekommer det, at der ligger et uudnyttet potentiale i en øget grad af inddragelse. Fra et sociokulturelt læringsperspektiv (Freire 1968; Hall 1993), som sætter betydningen af motivation, investering og agens i centrum som forudsætning for læring, må elevernes viden og bevidsthed om konteksten for og formålet med deres læringsaktiviteter siges at være afgørende for, om der skabes gunstige betingelser for læring af den karakter, som projekterne stiler efter. Uden at man nødvendigvis kan sætte lighedstegn mellem graden af inddragelse og læringsmæssigt udbytte af undervisningen, så er elevinddragelse på mange niveauer af processen et af de punkter, man med fordel kunne arbejde videre med ud fra en forventning om, at elevernes engagement og hermed udbytte af projekterne ville øges.

IV. Konklusioner og anbefalinger

Som beskrevet i denne rapport har arbejdet med Internationalisering i Gymnasiet kastet en række værdifulde initiativer, aktiviteter, netværk og ikke mindst erfaringer af sig, og har derudover etableret en værdifuld dialog og sparring mellem de involverede skoler og forskningsgruppen, som vil fortsætte udover projektets afslutning. Der er blandt skolerne og følgeforskningsgruppen enighed om at arbejde videre med de tematikker, erfaringer og udfordringer, som er skitseret i denne rapport, og som afslutningsvis vil blive opsummeret her.

Projektet demonstrerer en række erfaringer, men også udfordringer med at få dannelsesdimensionen og anvendelsesdimensionen af arbejdet med internationalisering til at mødes, samt med at få sprogpædagogikken til at forenes med kulturpædagogikken. Selvom der naturligvis skal være plads til en forskellig vægtning af disse dimensioner i skolernes projekter, ikke mindst som en refleksion af de forskellige typer af gymnasier involveret i projektet, så er det vigtigt, at arbejdet med dannelse har en anvendelsesdimension, hvor formålet og målet med undervisningen tydeliggøres, og at arbejdet med anvendelsesorientering og caseorganisering indeholder en dannelsesdimension, der sætter problemet ind i en bredere historisk, kulturel og transnational kontekst. På samme måde skal sprogpædagogikken og kulturpædagogikken tænkes sammen og berige hinanden. Udfordringen med at samtænke og integrere disse forskellige

dimensioner af arbejdet med internationalisering hænger sammen med en række andre udfordringer og tematikker, som gjorde sig gældende på tværs af projektet:

- Arbejdet med operationalisering og implementering af et dynamisk kultursyn i de konkrete undervisningsaktiviteter og læringsituationer og med omsætningen af et komplekst og dynamisk perspektiv på 'den anden', som indbefatter en kritisk reflektiv bevidsthed om heterogeniteten i ens eget udgangspunkt. Hvordan er en given aktivitet eller situation med til at forstyrre eller bekræfte de antagelser og den viden om kultur, forskelle og ligheder, som eleverne tager udgangspunkt i, og hvori består elevernes videnskæssige og erkendelseskæssige udgangspunkt? Arbejdet med kultur og kulturpædagogik handler i lige så høj grad om et systematisk arbejde med identificering og formulering af det grundlag, som eleverne bringer med sig.
- Udfordringen i fastholdelse og skærpelse af fokus på 'problemet' i arbejdet med caseorganisering af undervisning for at undgå at formålet og retningen med anvendelsesorienteringen mistes af syns. Hvad er det konkrete læringsmål med en aktivitet, og hvordan hænger den sammen med det centrale problem i casen, som behandles? Projektets arbejde med fagintegration har i den sammenhæng vist sig at bidrage til fastholdelsen og konkretiseringen af fokus på det anvendelsesorienterede. I den forbindelse er det centralt, at fagintegrationen skaber et nyt fokus og felt i undervisningen, hvor de integrerede fag bliver til noget andet og mere, end det de var i forvejen.
- Arbejdet med etnografi som en metode til andet og mere end at indhente information om 'den anden' og 'det anderledes', hvor fokus i højere grad bliver på den transformation i forståelsen af andres og ens eget kulturelle udgangspunkt, som udspringer af kritisk reflektiv bevidsthed om selve det deskriptive ærinde. Ikke mindst i forbindelse med planlægningen af studieture og feltrejser er etnografiens potentiale defineret af at den kritiske bevidsthed, og refleksion løber som en rød tråd fra den forberedende til den opfølgende fase.
- Fokus på målsætningerne omkring internationalisering i det konkrete arbejde med at tilrettelægge og planlægge pædagogisk organiserede læringsaktiviteter. Hvor projektet viser en stor grad af refleksion og ambition blandt lærerne i arbejdet med internationalisering og international profilering på skolerne, så bliver arbejdet mindre konkret og håndgribeligt, når man zoomer ind på de konkrete læringsaktiviteter. Igen, hvad er formålet med en bestemt aktivitet, hvilken læring skal der komme ud af den, og hvad fik eleverne ud af den rent sprogligt?

V. Litteratur:

- Beckers, J. 2002. Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles: Labor.
- Blommaert, Jan. 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan, and Ad Backus. 2013. Superdiverse repertoires and the individual. In *Multilingualism and multimodality*, edited by I. d. Saint-Georges and J.-J. Weber. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dalton-Puffer, Christiane, Ute Smit, and Tarja Nikula, eds. 2010. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, Christiane, and Ute Smith, eds. 2007. *Sprache im Kontext, Volume 26 : Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main, DEU: Peter Lang AG.
- Dervin, Fred, and Karen Risager, eds. 2015. *Researching Identity and Interculturality*. New York: Routledge.
- Freire, Paulo. 1968. *De undertryktes pædagogik*. København: Christian Ejler's Forlag.
- Hall, Joan Kelly. 1993. The Role of Oral Practices in the Accomplishment of Our Everyday Lives. *Journal of Applied Linguistics* 14 (2):145-167.
- Hastrup, Kirsten. 2004. *Kultur - det fleksible fællesskab*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Holmen, Anne, and Karen Lund, eds. 1999. *Studier i dansk som andetsprog*: Akademisk Forlag.
- Tranekjær, Louise. 2007. Kulturmøder til forhandling. *Tidsskriftet Antropologi* 56:87-111.
- Tranekjær, Louise. 2011. I praktik som dansker. *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 6 (1):7-35.
- Tranekjær, Louise. 2014. Discursive ethnography - a microanalytical perspective on cultural performance and common sense in student counseling interviews. In *Identity and Interculturality - Reflexivity in Research Methodology*, edited by F. Dervin and K. Risager: Routledge.