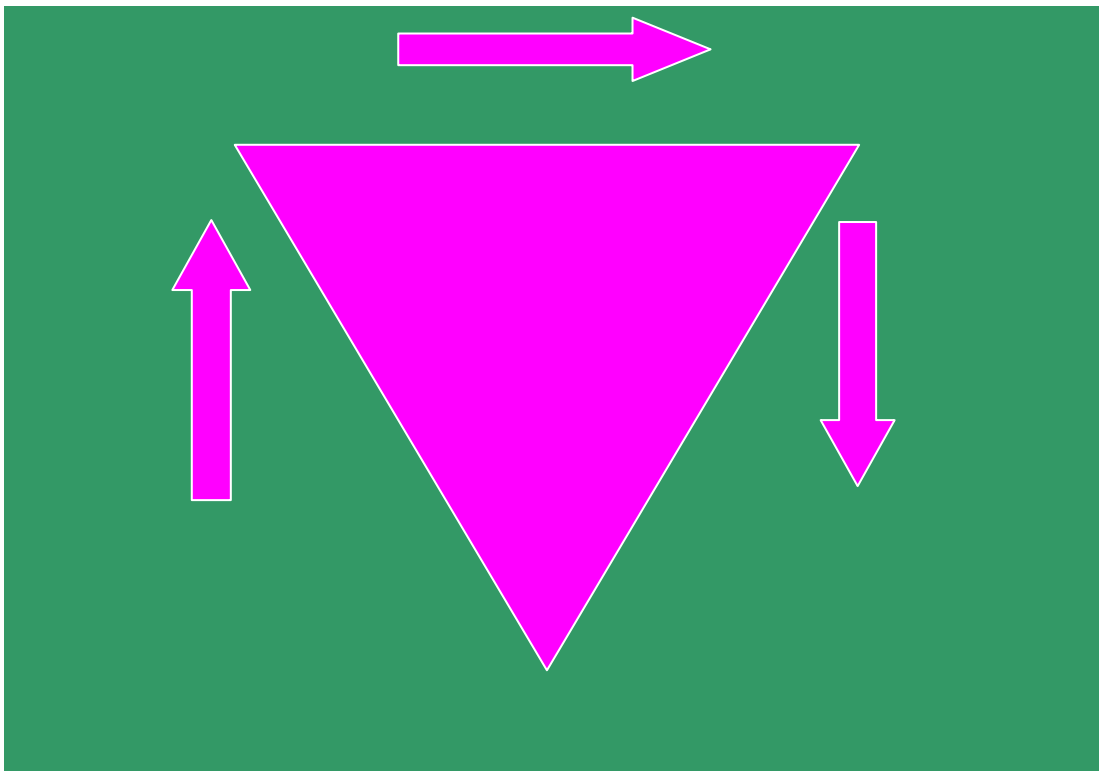


# Elevernes holdninger over for kulturel mangfoldighed ved tidlig undervisning i andet fremmedsprog

- et casestudie på Randersgades Skole, Den Internationale Profilskole i København

Undervisningens fokus:  
Respekt  
Nysgerrighed  
Åbenhed

Elevernes læringsproces:  
Udvikling af holdninger  
overfor kulturel mangfoldighed



Elevernes udbytte:  
Interkulturelle kompetencer  
Respekt, nysgerrighed og åbenhed overfor kulturel mangfoldighed

**Forfatter: Sonja Kjær**

**Vejlederens navn og institut: Petra Daryai-Hansen, Institut for Kultur  
og Identitet ved RUC**

**Uddannelse: Cand.ling.merc. i erhvervsprog og international erhvervskommunikation**

**Antal sider og typeenheder i alt: 55 normalsider à 88.651 tegn**

**Copenhagen Business School – Februar 2015**

## INDHOLDSFORTEGNELSE

Riassunto in italiano	4
<b>1. Indledning</b>	<b>8</b>
1.1 Problemfelt og motivation	8
1.2 Problemformulering	12
1.3 Afgrænsning	13
1.4 Projektdesign	13
<b>2. Fremrykket sprogstart i tysk før folkeskolereformen</b>	<b>14</b>
2.1 Lovmæssige rammebetingelser	14
2.2 Herskindskolen	16
2.3 Randersgades Skolen	17
2.4 Delkonklusion 1: <i>Hvorfor bruges Randersgades Skolens praksisser og visioner som case?</i>	20
<b>3. Interkulturelle kompetencer: holdningsdimensionen</b>	<b>20</b>
3.1 Michael Byrams definition af interkulturelle kompetencer	20
3.2 Darla Deardorffs definition af interkulturelle kompetencer	22
3.3 REPT projektets deskriptorer for interkulturelle kompetencer	24
3.4 Delkonklusion 2: <i>Hvordan kan holdninger ift. kulturel mangfoldighed operationaliseres?</i>	28
<b>4. Metode</b>	<b>29</b>
4.1 Kvalitative interviews	29
4.2 Interviewguide	31
4.3 Delkonklusion 3: <i>Hvordan kan tysklærernes erfaringer og visioner undersøges?</i>	32
<b>5. Analyse</b>	<b>32</b>
<b>5.1 Lærernes erfaringer</b>	<b>33</b>
5.1.1 Introduktion	33
5.1.2 Større nysgerrighed og respekt ift. andre kulturer eller sprog	35
5.1.3 Større nysgerrighed og respekt ift. deres 'egen' kultur eller sprog	35
5.1.4 Større åbenhed ift. det tyske sprog og tysksprogede kulturer	35
5.1.5 Større åbenhed og respekt overfor dem, der taler flere sprog	36

5.1.6 Større åbenhed og respekt ift. kulturer og sprog, der har en lavere status	36
<b>5.2 Lærernes visioner</b>	<b>36</b>
5.2.1 Lærernes vurdering af holdningsdimensionen	36
5.2.2 Eksempler på hvordan holdninger styrkes og hvordan holdninger kunne styrkes	37
5.2.3 Lærernes vurdering af folkeskolens opgave	39
<b>6. Konklusion, diskussion og perspektivering</b>	<b>39</b>
<b>Bibliografi</b>	<b>43</b>
<b>Bilag</b>	<b>47</b>
<b>Bilag 1:</b> Deardorffs ”Intercultural Competence Model”	47
<b>Bilag 2:</b> Transkription af interview med Susanne Dupont Lundh	48
<b>Bilag 3:</b> Transkription af interview med Selma Mesic	50
<b>Bilag 4:</b> Interviews vedlagt som lydfiler på dvd’er	

## **Riassunto in italiano**

### **Atteggiamenti degli alunni alle diversità culturali all'avvio precoce dell'insegnamento della seconda lingua straniera**

- uno studio di caso sulle pratiche didattiche presso la scuola internazionale, Randersgades Skole, a Copenaghen

In questa tesi si presuppone che le competenze linguistiche siano importanti competenze in Danimarca perché forniscono l'accesso a competenze interculturali. Come la nostra società si muove verso una società multiculturale con molte sfide politiche, e perché le imprese stanno diventando sempre più internazionalizzati, vi è una grande necessità di rafforzare la dimensione internazionale nella scuola primaria e secondaria.

Competenze interculturali possono essere identificate sulla base di tre dimensioni: conoscenze, atteggiamenti, competenze. Mi focalizzo sulla dimensione atteggiamento, perché secondo la ricerca oggi le tendenze gerarchiche negli scambi linguistici e culturali in Danimarca sono diventate abbastanza evidenti. Nell'avvio precoce della lingua c'è la possibilità che gli alunni danesi sviluppino una maggiore apertura, curiosità e interesse per le culture straniere rispetto alla cultura danese e inglese.

La tesi si concentra sull'avvio precoce dell'insegnamento della lingua tedesca presso la scuola internazionale, Copenhagen International Profile School, Randersgades Skole, a Copenaghen. Esamino le esperienze e le visioni di due professoressi di lingua tedesca presso la Randersgades Skole in relazione agli atteggiamenti degli alunni sull'aspetto della diversità culturale che può essere sviluppato attraverso l'avvio precoce dell'insegnamento delle lingue straniere in tedesco.

In primo luogo la tesi prende spunto dalla ricerca che evidenzia che gli atteggiamenti degli alunni nei confronti delle diversità culturali possono essere sviluppate attraverso l'avvio precoce dell'insegnamento delle lingue straniere. La tesi si concentra sulle esperienze pratiche e sulle visioni delle due professoressi di tedesco della scuola, Randers Gades Skole

Per rispondere al problema della tesi di laurea, prima di avviare mia analisi dei ragionamenti delle professoressi, ho esaminato, perché la tesi prende spunto dalla scuola Randers Gades Skole come studio di caso sulle pratiche didattiche e come le competenze interculturali, in particolare la

dimensione sull'atteggiamento, possano essere introdotte e come le esperienze e visioni delle professoressa di lingua tedesca possano essere esaminate.

L'avvio precoce per l'insegnamento della seconda lingua straniera a partire dal primo anno scolastico della scuola secondaria rientra nell'ambito della competenza della scuola secondaria nel 2009. L'avvio precoce della lingua tedesca a partire della quinta classe che corrisponde all'ultimo anno scolastico della scuola primaria è stato implementato in diverse scuole tedesche, internazionali e private in Danimarca. Inoltre, pochissime scuole in Danimarca hanno avuto l'opportunità di introdurre un l'insegnamento delle lingue straniere in tedesco a partire dall'anno scolastico precedente della scuola secondaria, tra le quali sono le due scuole, Herskindskolen a Galten in Jutlandia e Randersgades Skole a Copenaghen.

Ho scelto Randersgades Skole come studio di caso per esaminare come 'le pratiche e le visioni' in relazione all'atteggiamento degli studenti tedeschi nei confronti delle diversità culturali possono essere sviluppate attraverso l'avvio precoce dell'insegnamento della lingua straniera in tedesco, perché la scuola, Randergades Skole, a differenza del modello Herskind, mette in evidenza la dimensione culturale associata all'avvio precoce della lingua. Risulta sia dai ragionamenti delle professoressa, perchè la scuola offre l'avvio precoce della lingua tedesca sia dalla ricerca sull'avvio precoce della lingua, che è stata implementata in collaborazione con la scuola.

Nel capitolo sulla teoria, "Le competenze interculturali: la dimensione atteggiamento" vengono descritte e messe a confronto con tre definizioni chiave in materia di competenze interculturali: la concettualizzazione di Byram, il modello di processo di Deardorff e l'ampia definizione sviluppata nell'ambito del progetto REPT. Si concentra sull'applicazione della dimensione di atteggiamento dei ricercatori.

Darla Deardorff e Michael Byram hanno lavorato con la comprensione teorica della competenza interculturale. A differenza di Byram, Deardorff sottolinea che nel suo modello il punto di partenza per la definizione delle competenze interculturali sono gli atteggiamenti.

Gli atteggiamenti hanno quindi una posizione centrale nella sua concettualizzazione: È necessario che l'insegnante si focalizza sull'apertura, rispetto e curiosità agli studenti nell'insegnamento precoce delle lingue straniere in modo che le loro competenze interculturali possano essere sviluppate ulteriormente.

I descrittori REPT che rappresentano gli atteggiamenti sono interessanti come strumento e punto di riferimento per lo sviluppo e la preparazione didattica dell'insegnamento, proprio perché si basano sulla comprensione della teoria dinamica dello sviluppo delle competenze interculturali di Deardorff descrivendo minuziosamente come gli atteggiamenti possano essere sviluppati in un contesto più concreto per l'apprendimento e l'insegnamento a diversi livelli di difficoltà e gruppi d'età.

Si vede che i descrittori REPT possono essere utilizzati per formulare domande agli insegnanti, dal momento che sono molto specifiche. Ho scelto di fare un'intervista qualitativa con le due professoressa che insegnano lingua tedesca presso la Randergades Skole. Le professoressa sono state intervistate, in due diversi momenti, perciò non c'è stata la possibilità di integrare e ispirare a vicenda. Ho impostato una guida di intervista prendendo spunto dalle domande che avevo formulato in base ai descrittori REPT selezionati che riguardano gli atteggiamenti adatti per gli alunni all'età della quinta classe della scuola primaria.

Nell'analisi dell'intervista sulle pratiche didattiche prendo spunto dalla teoria e ricerca sulle competenze interculturali focalizzate sugli atteggiamenti nell'ambito di esperienza linguistica nella scuola primaria e secondaria. L'analisi evidenzia che gli insegnanti di lingua tedesca presso la Randergades Skole sono ben consapevoli che gli atteggiamenti nei confronti delle diversità culturali giocano un grande ruolo nell'insegnamento di una lingua straniera per gli alunni nella scuola come generalmente nel nostro paese multiculturale. Non solo gli atteggiamenti aiutano a creare una buona atmosfera in classe durante le loro lezioni di lingua tedesca, ma sono anche importanti per rendere curiosi, rispettosi e aperti i giovani alunni danesi negli approcci verso altri alunni d'origine straniera. Gli insegnanti dicono che il rispetto per gli stranieri e le loro lingue straniere sono importanti. Capita, ad esempio, che gli insegnanti chiedono agli alunni stranieri di scrivere alcune parole in arabo sulla lavagna. Inoltre raccontano che i loro alunni di tedesco si scambiano delle lettere e email in lingua tedesca con altri alunni coetanei di una scuola a Lubecca con lo scopo di visitare l'un l'altro. Inoltre, una delle professoressa che insegna fra l'altro anche il francese intende stabilire una collaborazione con una scuola francese a Lionna al fine di dare la stessa possibilità di scambio di lettere agli alunni che studiano il francese.

Un altro fatto, a cui fa riferimento, la stessa professoressa, è che uno degli alunni che studia la lingua tedesca, ha chiesto se può anche seguire le lezioni di francese, perché vuole imparare le due lingue contemporaneamente, però la stessa professoressa sottolinea che non è possibile sostenere l'esame finale della lingua francese, se ha scelto di seguire le lezioni di tedesco. L'insegnante pensa

se ci fosse l'insegnamento della lingua portoghese e spagnola, gli alunni la scelgerebbero come la seconda o terza lingua straniera.

In corrispondenza della teoria sugli atteggiamenti nei confronti delle diversità culturali, l'analisi verifica che focalizzando su questi atteggiamenti nell'insegnamento e apprendimento di una lingua straniera, gli alunni non hanno paura di sbagliare, aprirsi agli altri alunni e scambiare le loro proprie esperienze culturali e linguistiche con l'insegnante e gli alunni nella classe.

La mia conclusione è che vale la pena di puntare sugli atteggiamenti nei confronti delle diversità culturali nell'insegnamento di una lingua straniera già nella scuola primaria per creare una buona relazione con gli alunni in modo che si abituano e preparano reciprocamente alla vita nella società multiculturale. Inoltre, buoni rapporti commerciali, in questo contesto linguistico e culturale, con la Germania, dipendono da una buona formazione alle competenze interculturali e quindi gli atteggiamenti giocano un ruolo fondamentale anche in quest'ambito come dimostra una recente ricerca.

Potrebbe essere interessante paragonare gli atteggiamenti ed i risultati degli esami della seconda lingua straniera degli alunni, presso la Randersgades Skole, che hanno seguito le lezioni di tedesco dalla quinta elementare a quelli degli alunni che non hanno seguito le lezioni di tedesco prima che dalla prima media. Le due professoressi di lingua tedesca non conoscono i risultati degli esami degli alunni che hanno seguito le lezioni di tedesco dalla quinta elementare, ma tutte le due professoressi hanno comunque confermato che questi alunni sono più curiosi, aperti e rispettosi fra di loro e negli approcci con stranieri e in genere con persone d'origine diversa da quella danese. Insomma, le esperienze pratiche didattiche e le visioni future delle due professoressi risultano abbastanza evidenti:

Coll'avvio precoce dell'insegnamento della seconda lingua straniera si crea più facilmente buoni relazioni fra gli alunni in modo da prepararli alla società globale e multiculturale.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Jeg har truffet det valg at skrive mit abstrakt "riassunto" på italiensk. Dette valg beror dels på mit kendskab til det italienske sprog, som oversætter og underviser i italiensk og dels på det faktum, at mit speciale også henvender sig til læsere, der har undervisnings-erfaring i romanske sprog.

## 1. Indledning

### 1.1 Problemfelt og motivation

*”Kulturel mangfoldighed kan understøtte velfærd og styrke folks magt og kraft og sociale sammenhæng, idet man trækker på mangeartede sider af kreativitet, kulturelle udtryksformer og kulturarv. Kort sagt betragtes kulturel interaktion som en ressource, der kan udvikles. Man ser ikke kulturer som værende faste og uforanderlige enheder, der skal beskyttes. Tværtimod er det mangfoldigheden, der skal beskyttes. Interkulturel dialog bliver betragtet som produktiv og som en hjælp i arbejdet med at fremme fredelig sameksistens.”*  
(Center for Kunst & Interkultur, 2010)

Specialets udgangspunkt er, at fremmedsprogskompetencer er vigtige kompetencer i dagens Danmark, fordi de giver adgang til interkulturelle kompetencer. I takt med at vores samfund bevæger sig mod et multikulturelt samfund med mange politiske udfordringer, og at erhvervslivet bliver mere og mere internationaliseret, er der et stort behov for at styrke den internationale dimension allerede i folkeskolen. Det er derfor vigtigt, at undervisningsministeriet, uddannelsesinstitutionerne og erhvervslivet fører en sprogpolitik, der løbende tilpasses den globale udvikling.

Interkulturelle kompetencer kan indledende defineres som viden om kulturer, færdigheder i kulturmødesituationer og en åbenhed og interesse for andre kulturer. Thomas Harder (2012) ser flersprogethed som en kæmpe ressource for det enkelte individ og for samfundet som helhed. Det er for eksempel nemmere at få ordrer hjem for erhvervslivet, hvis man til fulde forstår og behersker modpartens kultur og modersmål. Harder mener ikke, at man kan nøjes med engelsk som kommunikationsmiddel, da det kan give ’et overfladisk indblik i modpartens kultur og tankegang’.

Interkulturelle kompetencer er centrale i en virksomhedskontekst, fordi de fremmer evnen til at kunne arbejde effektivt med andre kulturer gennem en forståelse af andre lande eller organisationer. Virksomhederne er nødt til at kommunikere og arbejde sammen for at nå forretningsmål. Det handler også om at holde et åbent sind, når man interagerer med mennesker fra forskellige kulturer. Endvidere er det vigtigt at huske, at kulturelle forskelle langt fra kun ligger forbi landegrænser; også indenfor landets grænser finder man flere dimensioner af kultur og normer (for en mere



udtømmende definition af interkulturelle kompetencer se kapitel 4).

Interkulturelle kompetencer er et ”buzzword” i uddannelses- og arbejdsmiljøer, men hvordan værdsætter arbejdsgiverne sådanne færdigheder? Og hvilke mere specifikke kompetencer er arbejdsgiverne faktisk på udkig efter? Sarah Tramm, digital markedsføringspecialist i Vistaprint, en international virksomhed med kontorer i hele verden, konkretiserer konceptet. Hun fremhæver, at følgende interkulturelle kompetencer har en central betydning for arbejdsgivere og er derved også altafgørende for arbejdstagere:

*”Interkulturelle kompetencer, der har vist sig at være vigtige for arbejdsgivere er:*

- *Evnen til at forstå forskellige kulturelle kontekster og synspunkter*
- *Demonstration af respekt for andre*
- *Kendskab til fremmedsprog*

*Og disse færdigheder er højt værdsat, fordi medarbejdere med dem:*

- *Kan nemmere indbringe nye kunder*
- *Fungerer godt inden for forskellige teams*
- *Understøtter et godt brand og omdømme for deres organisation”* (Tramm, 2013)

Een problematik, som er blevet fremhævet i den sprogpoltiske diskurs i Danmark er blandt andet et fald i danskernes beherskelse af flere end to fremmedsprog. Ifølge Jens Ejsing er *”[...] engelsk blevet så stort og udbredt et fremmedsprog herhjemme, at tysk og fransk og andre fremmedsprog har svært ved at vokse i dets skygge”* (Ejsing, 2012). Institutleder Alex Klinge fra CBS mener, at det kan det være forklaringen på at færre danskere i dag mestrer to eller færre fremmedsprog end for blot få år siden. Desuden udtaler han: *”[...] manglende evner til at begå sig på fremmedsprog betyder dårligere interkulturelle kompetencer. At kunne et sprog giver adgang til andre kulturer.”* (ibid.) En større Eurobarometer-undersøgelse af ca. 24.000 EU-borgere, hvoraf over 1.000 danskere, som er foretaget for EU-kommissionen, viser at andelen af danskere, der mestrer flere end to fremmedsprog, er faldet med otte procentpoint siden 2005 til 58 procent. Danmark er dog stadig et af de EU-lande, hvor indbyggerne er bedst til fremmedsprog. EU-gennemsnittet er på cirka 25 procent (ibid.).

Forskning fremhæver at Danmark er præget af stærke sproglige og kulturelle hierarkiseringer. Lund & Risager skelner mellem fire skarpt adskilte niveauer:

*”Engelsk har en vældig høj status. Dansk har som modersmål og majoritetssprog naturligvis også en høj status. Efter engelsk og dansk kommer de øvrige fremmedsprog, som der i udstrakt grad er undervisning i: tysk, fransk, spansk m.v., og til sidst kommer*

*indvandrersprog som tyrkisk, arabisk, farsi, serbokroatisk, somali, albansk, mandarin m.v.”* (Lund & Risager, 2001, 6).

Ifølge Holmen & Jørgensen (2000, 84) kan den danske diskurs om fremmede sprog reduceres til en diskurs, der fokuserer på kun to sprogkategorier:

*”Den ene diskurs drejer sig om internationalisering, og her betragtes flersprogethed som en berigelse. Den anden diskurs drejer sig om integration (det vil oftest sige assimilation), og her betragtes tosprogethed med dansk som andetsprog som et problem”* (Holmen & Jørgensen, 2000, 84).

Daryai-Hansen (2010) har i hendes ph.d.-afhandling påvist, at den hierarkisering af ’fremmede’ sprog, der er hegemonisk (dvs. ’fremherskende’) i dagens Danmark, kan reduceres til to niveauer: engelsk i toppen og indvandrersprogenes placering i bunden af hierarkiet. Det betyder at den internationaliseringsdiskurs, hvor flersprogethed repræsenterer en berigelse, ligestilles i den danske diskurs med engelsk. De andre fremmedsprog, fx fransk, tysk, spansk og italiensk, spiller ifølge Daryai-Hansens forskning ikke nogen større rolle i den danske diskurs:

*Mens engelsk nævnes eksplicit, og en parallelsproglighed derigennem er sprogpolitisk implementerbar, konkretiseres de andre relevante fremmedsprog ikke. Det fremgår hverken, hvilke fremmedsprog, der anerkendes som relevante eller hvorfor de tildeles dette prædikat.* (Daryai-Hansen, 2010, 96)

Hvilke initiativer kan være med til at løse denne problematik i Danmark? Grundlaget for at erhverve interkulturelle kompetencer og en anden holdning til fremmedsprog og til andre kulturer er der stort set fra den dag, man blev født. Forældre og omgivelser spiller en vigtig rolle for at lære børn værdier som tolerance, respekt og loyalitet over for andre kulturer og sprog. Desuden bør børn i løbet af deres skoledage allerede have modtaget "interkulturelt input", for eksempel i geografi eller historie, hvor de sikkert på den ene eller den anden måde har fået en basal viden om andre lande og skikke. Derudover spiller fremmedsprogsundervisningen selvfølgelig en central rolle.

Flere initiativer er sat i værk for at fremme flersprogethed og interkulturelle kompetencer fra Europarådets side. Europarådets sprogpolitiske anbefalinger gennem de sidste 10 år lægger op til, at det påhviler uddannelsesinstitutionerne i EU-landene, at EU-borgerne får undervisning i *flere* europæiske sprog på så tidligt et tidspunkt som muligt for at fremme fremmedsprogsundervisningen

og dæmme op for sproglig og kulturel mangfoldighed i EU-landene.

Fremmedsprogene tysk og fransk har haft svære kår i det danske uddannelsessystem (Leth Andersen & Blach, 2010), på trods af at tysk og fransk er centrale sprog i Europa og resten af verden. Især tysk er vigtigt for Danmark, idet Tyskland er Danmarks vigtigste handelspartner (Andersen, 2010). Men med den nye skolereform fremrykkes undervisningen i det andet fremmedsprog i Danmark: tysk og fransk starter fra 5. klasse. Forskere som professor emeritus Per Øhrgaard, CBS. Øhrgaard understreger, at afstanden mellem engelsk og andet fremmedsprog skal mindskes. Jo tidligere man lærer engelsk, desto tidligere kan man begynde at lære sit andet fremmedsprog og derved blive bedre til sit andet fremmedsprog, der forbedrer ens første sprog, fordi man får en bredere forståelse af sprog. (Øhrgaard, 2008, 14) Der ligger allerede erfaringer med tidlig fremmedsprogsundervisning i tysk, fx fra Randergades Skole, den Internationale Profilskole i København og Herskindskolen i Galten. Ifølge tysklærer Poul Kok Sørensen fra Herskindskolen er det godt at eleverne har tidlig undervisning i tysk, fordi det styrker deres interkulturelle kompetencer (Kok Sørensen, 2012).

Interkulturelle kompetencer kan, som indledningsvis påpeget, beskrives med afsæt i tre dimensioner: viden, holdninger, færdigheder. Jeg vil i det følgende fokusere på holdningsdimensionen, fordi de sproglige og kulturelle hierarkiseringer i dagens Danmark er ifølge forskningen så markante. I den tidligere sprogstart ligger en mulighed for at de danske elever udvikler en større åbenhed, nysgerrighed og interesse for andre kulturer end den danske og den engelske.

Der er forskellige forskere, der dokumenterer, at holdninger udvikles gennem tidligere sprogtilegnelse. Low et al. Påpeger fx: *"Younger learners, given the appropriate teaching and conditions for learning, are influenced more positively compared to older beginners in learning an additional language on the general educational development such as: cognitive, emotional, cultural, and on the formation of a multilingual and intercultural identity."* (Low et al. 1995, 12-13)

Forskningsrapporten *The International review of primary languages* (Tinsley & Comfort, 2012, 23-25) opsummer diverse forskningsresultater. Der henvises bl.a. til Fernández (2007) undersøgelser:

*"The Australian Fernández (2007) concludes that, without the experience of learning a foreign language, English speakers have less means of understanding and engaging with people of different languages and cultures and are therefore hampered in their ability to participate in an increasingly global society and economy. Young children's ability to empathise and accept difference is clearly of relevance to this argument."* (jf. Tinsley &

Comfort, 2012, 23-25)

Derudover henvises til Nancy-Combes et al. (2007) forskningsresultater: *”Most benefits, they said, were to be found in pupil attitudes and behaviour.”* (jf. Tinsley & Comfort, 2012, 23-25) Tinsley & Comfort sammenfatter desuden forskningsarbejde, der fokuserer på sammenhængen mellem bedre sprogkendskaber på den ene side og holdninger over sprog og kulturer på den anden side:

*”Nikolov and Mihaljević Djigunović (2006) point out that, in many cases, goals for early foreign language learning are often designed as much to instil positive attitudes towards different languages and cultures as they are to develop extensive linguistic skills. This needs to happen at an early age when children are at their most receptive and able to empathise with others. [...] Australian researchers (Liddicoat et al., 2007) [...] note that the level of proficiency that a learner attains influences the achievement of positive economic, political, social, personal, intellectual, and intercultural benefits.”* (jf. Teresa Tinsley (2012, 23-25)

Det kunne altså tyde på, at jo tidligere børn undervises i fremmedsprog, jo mere kan deres holdninger overfor andre sprog og kulturer påvirkes: de bliver mere motiverede for at lære andre fremmedsprog og de udvikler holdninger som åbenhed, respekt og nysgerrighed.

## 1.2 Problemformulering

Specialet fokuserer på den tidligere tyskundervisning på Randersgades Skole. Specialets problemformulering lyder som følgende:

*Hvilke erfaringer og visioner har tysklærerne på Randersgades Skole i forhold, til at elevernes holdninger overfor kulturel mangfoldighed kan udvikles gennem tidligere fremmedsprogsundervisning i tysk?*

Indledningsvis gør specialet rede for, at forskning påpeger, at elevernes holdninger overfor kulturel mangfoldighed kan udvikles gennem tidligere fremmedsprogsundervisning. Specialet fokuserer på de konkrete erfaringer og de visioner Randersgades Skolens tysklærere har i forhold til dette forskningsresultat.

For at besvare problemformuleringen har jeg opstillet følgende underspørgsmål, der besvares i delkonklusioner i slutningen af kapitlerne før selve analysedelen:

1. Hvorfor tager specialet udgangspunkt i Randersgades Skolen som case?
2. Hvordan kan interkulturelle kompetencer, særligt holdningsdimensionen, operationaliseres?
3. Hvordan kan tysklærernes erfaringer og visioner undersøges?

### 1.3. Afgrænsning

Specialet bygger på en række afgrænsninger. Jeg kunne i specialet have valgt en tilgang, der fokuserer bredt på interkulturelle kompetencer, dvs. viden, holdninger og færdigheder. Jeg kunne også have valgt en kvantitativ tilgang og lave en spørgeskemaundersøgelse med alle skoler i Danmark, der allerede tilbyder tidlig sprogstart. Jeg kunne også have fokusere på elevernes sproglige kompetencer og jeg kunne have inddraget tidligere undervisning i fransk.

I det følgende beskæftiger jeg mig, med afsæt i min problemformulering, primært med tidlig fremmedsprogsundervisning i tysk og fokuserer inden for interkulturelle kompetencer på holdninger. Jeg beskæftiger mig med en case: Den Internationale Profilskole i København. Min tilgang er altså kvalitativt, dvs. at specialet kun kan vise tendenser indenfor det kvalitative grundlag. Jeg begrundet mine valg i de relevante kapitler.

### 1.4 Projektdesign

For at besvare problemformuleringen har jeg valgt følgende projektdesign:

I det første kapitel, ”Fremrykket sprogstart i tysk før folkeskolereformen på Randersgades Skole”, belyser jeg, hvorfor jeg har valgt Randersgades Skole som case. Hvorfor var der mulighed for at introducere tidligere sprogstart i tysk på skolen? Hvordan var de lovmæssige rammebetingelser for den tidligere fremmedsprogsstart i folkeskolen før folkeskolereformen? Hvordan konceptualiseres den tidligere sprogstart i tysk af Herskindskolen og Randersgades Skolen?

I det andet, teoretiske, kapitel, ”Interkulturelle kompetencer: holdningsdimensionen” beskrives og sammenlignes tre centrale definitioner inden for feltet interkulturelle kompetencer: Byrams konceptualisering, Deardorffs procesmodel og den omfattende definition, der er udviklet i rammen af REPT-projektet. Der fokuseres på forskernes operationalisering af holdningsdimensionen.

I det tredje, metodiske, afsnit belyser jeg projektets metodiske tilgang: det kvalitative interview og opstiller interviewguiden, der har dannet udgangspunkt i samtalen med lærerne på Randersgades Skole.

I det fjerde kapitel laver jeg en indholdsanalyse af interviewet og opsummerer lærernes centrale erfaringer og visioner.

Specialet afsluttes med en konklusion samt en diskussion og perspektivering af specialets resultater.

## **2. Fremrykket sprogstart i tysk før folkeskolereformen**

I det følgende kapitel gør jeg rede for, hvorfor jeg har valgt Randersgades Skole praksisser og visioner som case i forhold til, at elevernes holdninger overfor kulturel mangfoldighed kan udvikles gennem tidligere fremmedsprogsundervisning i tysk.

Hvordan var de lovmæssige rammebetingelser for den tidligere fremmedsprogsstart i folkeskolen før folkeskolereformen? Hvorfor havde Randersgades Skole mulighed for at introducere en tidligere sprogstart i tysk på skolen? Hvordan definerer skolen sin internationale profil? Randersgades Skolens konceptualisering af den tidligere sprogstart i tysk introduceres ved at beskrive det såkaldte Herskindsmodel: Hvilke forskelle er der mellem de to skoler? Hvorfor er Randersgades Skolen en oplagt case for at undersøge tysklærernes praksisser og visioner i forhold til, at elevernes holdninger overfor kulturel mangfoldighed kan udvikles gennem tidligere fremmedsprogsundervisning i tysk? Jeg har valgt ikke at opsummere mere udtømmende eksisterende forskning om tidligere sprogstart. Der kan henvises til Blondin et al., 1998; Edelenbos et al., 2006; ELLiE, 2011; Europa-Kommissionen, 2013; Johnstone, 2002; Nikolov & Mihaljević, 2011; Siri et al., 2013 samt Daryai-Hansen et al.'s (2014a) opsamling.

### **2.1 Lovmæssige rammebetingelser**

Skolen i Danmark består primært af kommunale folkeskoler. Der er 9 års obligatorisk undervisningspligt Danmark og eleverne starter typisk i 0. klasse, når de er 6 år og går ud af 9. eller 10. klasse, når de er 16-17 år. Før folkeskolereformen har engelsk i folkeskolen været obligatorisk fra tredje klasse. Elevernes andet fremmedsprog har været udbudt fra 7. klasse. I dag er fremmedsprogsundervisningen fremrykket til henholdsvis 1. klasse (engelsk) og 5. klasse (andet fremmedsprog). Men allerede før folkeskolereformen har der været mulighed for tidligere sprogstart i engelsk, fransk og tysk.

Det fremgår af faghæfte 17, Fællesmål 2009 for tysk om tidligere start på 2. fremmedsprog, at Kommunalbestyrelsen, ifølge § 55 a i folkeskoleloven efter indstilling fra skolebestyrelsen, kan godkende, at der gennemføres forsøg med at tilbyde eleverne tysk og fransk på 6. klassetrin. Undervisningsministeren kan fastsætte nærmere regler herom. Dette medfører, at kommunalbestyrelsen på initiativ fra den enkelte skole kan godkende undervisning i tysk og/eller fransk fra 6.

klassetrin. Det er en forudsætning, at der samtidig sker en justering af undervisningens tilrettelæggelse, hvor der tages hensyn til, at eleverne er et år yngre:

*”Formålet med undervisningen i tysk er, at eleverne opnår kundskaber og færdigheder, der gør dem i stand til at kommunikere på tysk både mundtligt og skriftligt. Undervisningen skal samtidig udvikle elevernes sproglige bevidsthed om tysk sprog og om sprogtilegnelse.*

*Stk. 2. Undervisningen skal skabe rammer for oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken for derved at fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og i samspil med andre. Undervisningen skal bidrage til, at eleverne får tillid til egne evner og lyst til at beskæftige sig med tysk sprog og kulturer til fremme af deres videre udvikling.*

*Stk. 3. Undervisningen skal give eleverne grundlæggende viden om kultur- og samfundsforhold i tysktalende lande og derved styrke deres internationale og interkulturelle forståelse.”* (UVM, Formålet med faget tysk, 2009,3)

I faghæftet understreges at der i den tidligere sprogstart skal tages højde for den enkelte elevs forudsætninger:

*”Når elever møder fremmedsproget tysk som 2. fremmedsprog i 6. klasse eller vælger tysk i folkeskolen fra 7. klasse eller som valgfag og 3. fremmedsprog i 8. og 9. klasse, er de fleste motiverede for at komme i gang med deres nye fremmedsprog og medbringer en række forestillinger og erfaringer om tysktalende lande. Ligheder med og forskelle fra modersmålet og engelsk skal opmuntre eleverne til at eksperimentere med fremmedsproget. Det er særlig vigtigt i begynderundervisningen, at læreren, både i tilrettelæggelsen af undervisningen og i valget af materialer og aktiviteter, er opmærksom på, at der kan være store forskelle i elevernes sproglige forudsætninger og deres opfattelser af tysksprogede kulturer.”* (UVM, 2009, 20)

Faghæftet vægter den kulturelle dimension, både ved at understrege, at elevernes holdninger til tysksprogede kulturer kan være forskellige og ved at fremhæve at elevernes forskellige kulturer skal bringes i spil:

*”Undervisningen må [...] lige fra starten prøve at skabe et samspil mellem elevernes sproglige og kulturelle forudsætninger, således at alle elever oplever succes med deres sprogtilegnelse. De forskellige forudsætninger i forhold til sproglig og kulturel viden skal udnyttes, så eleverne kan bruge hinanden i arbejdet med at tilegne sig tysk. Det er vigtigt, at undervisningen giver disse elever mulighed for at trække på de sprogligt og kulturelt funderede erfaringer, de har inden for et bestemt område. Det er vigtigt, at læreren hjælper eleverne med at aktivere og udvikle strategier til at trække på disse resurser, for det sker ikke automatisk.”* (UVM, 2009, 20)

Sproglærerforeningen har igennem årene kæmpet for en styrket fremmedsprogsundervisning i Danmark med dybe internationale og forskningsmæssige rødder. Meget af arbejdet har bestået i at påvirke politikere og andet godtfolk, så undervisningen i fremmedsprog kunne blive forbedret. Der

er også via kurser og fagbladet "Sproglæreren" blevet arbejdet med at påvirke fremmedsproglærere i en gunstig retning.

Den tidligere sprogstart for 6. klasse har været rammesat gennem Fællesmål 2009 for tysk om tidligere start på 2. fremmedsprog. En tidligere sprogstart i tysk fra 5. klasse har været implementeret i tyske skoler, internationale skoler og privatskoler i Danmark. Derudover har ganske få folkeskoler i Danmark fået mulighed for at introducere en tidligere fremmedsprogundervisning i tysk fra 5. klasse, blandt dem er Herskindskolen i Galten og Københavns Internationale Profilskole, Randersgades Skole.

## 2.2 Herskindskolen

Herskindskolen har arbejdet med et projekt med tidlig sprogundervisning og har haft succes med tidlig undervisning i tysk på skolen gennem mange år.

Siden 1985 har Herskindskolen haft engelsk fra 3. kl. og fra 1990 har indskolingens haft en halv, ugentlig engelsklektion. Fra 1994 har skolen tilbudt tysk fra 5. kl. og udbyder følgende timeantal: 5.kl: 2 timer, 6.kl: 2 timer, 7.kl: 2 timer, 8.kl: 3 timer og 9.kl: 4 timer. Skolens erfaringer i opstartsfasen med tidlig tysk er beskrevet igennem det projektsamarbejde, som skolen har haft med Silkeborg Seminarium mellem 1996 og 1999 (*Praktisk Sprog*, 1999). Engelsk i 3. klasse og tysk i 5. og 6. klasse er defineret som frivillig undervisning. Forældrene har mulighed for skriftligt at framelder deres barn, men der er ingen forældre der har valgt denne option.

Både Pædagogisk Råd, skolens ledelse, skolebestyrelsen, forældre og elever har været enige om at fastholde modellen. Skolen skriver på deres hjemmeside under titlen "Tidlig sprog. Herskindsmodellen": *"Vi oplever, at børnene er parate og ivrige efter at komme i gang med fremmedsprogene. Noget tyder på, at den tidlige start med fremmedsprog gavner den enkelte elev, både fremmedsprogligt, alment, fagligt, socialt og personligt."* (Herskindsmodellen, 2014)

Skolen opsummerer deres 11 centrale erfaringer med tidlig sprogstart som følgende:

1. *Den sproglige terminologi, der anvendes i begyndertysk, svarer bedre til 10-11åriges fysiske og psykiske udvikling end til 13-14 årige i begyndende pubertet.*
2. *Jo før jorden gødes, jo bedre. Gælder både engelsk og tysk. Vi oplever en stor sproglig parathed og interesse, som vi føler forpasses ved en senere start.*
3. *Elever er glade for at lære fremmedsprog så tidligt som muligt. Hvad der i barndommen nemmes.....*



4. *Den såkaldt "legprægede metode" er vigtig. Der er hverken tale om flip eller hat og blå briller, men om aktivitet og sproglig produktion for alle elever med udgangspunkt i den enkelte.*
5. *Det er en god idé at bygge begynderaktiviteterne op omkring elevernes hverdag. Sproget er ikke et formål i sig selv, så lidt som jernbaneskiner er det. Det er en forbindelse mellem sjælene, et kommunikationsmiddel. (Otto Jespersen, 1901)*
6. *Yngre elever er mere motiverede for at "lege" sproget ind.*
7. *Den tidlige fremmedsprogsstart gør det muligt at møde børnene, hvor de befinder sig både personligt og fagligt.*
8. *Sprog = handling! Dvs. at sproget altid er støttet af en handlingsdel. Man gør/viser det, man siger. Derved kan alle deltage / være en del af fra første færd. De sprogligt usikre "taler" engelsk/tysk på handleplanet og langsomt kobles sprogdelen på efterhånden som paratheden indfinder sig.*
9. *Denne omtalte fremmedsprogspædagogik viser sig også at være optimal for bogligt svage elever, der oplever at have tilegnet sig et aktivbrugssprog, førend der stilles krav om, tekstlæsning og produktion.*
10. *Metoden giver også gennem hele forløbet basis for differentiering via åbne opgaver med løsningsmuligheder på flere niveauer. (Herskindsmodellen, 2014)*

Herskindsmodellen har følgende kodeord for den tidlige, sproglige stimulering: *Differentiering, variation og faglighed, legpræget undervisning samt sproglig selvtillid*. I centrum af den tidlige sprogstart står idéen om, at eleverne oplever at de "lykkes" i fremmedsprogsundervisningen og opmuntres til sproglig kommunikation. Påfaldende er det, at der på Herskindskolens hjemmeside står, at der lægges vægt på at fremme elevernes sproglige færdigheder og barnets sproglige selvtillid, mens interkulturelle kompetencer ikke eksplicit nævnes hverken i skolens 11 centrale erfaringer og eller i kodeordene, der vedrører den tidlige sprogundervisning.

### **2.3 Randersgades Skolen**

Randersgades Skole på Østerbro i København har siden 2009 været Københavns Kommunes Internationale profilskole. Skolens to fransk- og tysklærere, Susanne Lundh og Selma Mesic havde tilbage fra 2010 et ønske om at indføre tidlig sprogundervisning både i fransk og tysk fra 5. klassetrin bl.a. for at styrke elevernes interkulturelle kompetencer:

*"Som lærere på en International Profilskole mente de, at indførelsen i andre fremmedsprog ud over engelsk ville styrke elevernes international og interkulturelle forståelse og samtidig give eleverne en smagsprøve på fransk/tysk kultur og sprog. Desuden kunne eleverne vælge enten tysk eller fransk i 7. klasse på et mere kvalificeret grundlag". (Daryai-Hansen et al., 2012, 17).*

På Randersgades Skole har fransk og tysk været obligatoriske fag fra 5. Klasseset fra 2010. Alle elever har en ugentlig lektion i begge sprogfag på både 5. og 6. klasseset. Fra august 2012 har alle elever modtaget tidligere undervisning i engelsk fra 1. klasse.

Skolen beskriver på deres hjemmeside under titlen ”Velkommen til Randersgades Skole - International Profilskole” deres mål som følgende:

*“Skolens mål er at uddanne eleverne på et højt fagligt niveau for, at de kan blive dygtige og innovative verdensborgere og bidrage til interkulturel formidling nationalt og internationalt. Eleverne får disse kompetencer gennem dybde i undervisningen og samarbejde med internationale partnere. [...] Skolen har et stærkt og vedvarende fokus på internationale relationer og på uddannelse af eleverne, så de på bedste vis kan begå sig fagligt, sprogligt og i interkulturelle sammenhænge. Det være sig lokalt, nationalt og globalt.”* (Randersgades Skole, 2014)

Den interkulturelle dimension afspejles også i de tre nøglebegreber, skolen opstiller for at definere skolens overordnede tilgang til at være international profilskole: *Demokrati, Medborgerskab og Tolerance* (ibid.). Skolen understreger, at det globale aspekt integreres i alle undervisningssammenhænge for at uddanne eleverne til: *“1) at være innovative, kreative og gode til at samarbejde, 2) at kunne håndtere usikkerhed, styrkelse af selvværd, 3) at fungere konstruktivt i forandringsprocesser.”* (ibid.)

På skolens hjemmeside nævnes tre centrale indsatsområder: Styrket IT-satsning i alle undervisningssammenhænge og på alle klasseset, kontakter med ind - og udland både for elever og ansatte, samt tidligere sprogundervisning. Den styrkede sprogundervisning nævnes også som eksempel på, *“at skolen ofte er blandt de, der først tager ny viden i anvendelse, og er med til at udvikle væsentlige faglige områder, som fx tidlig sprogundervisning.”* (ibid.) Derudover fremhæves på hjemmesiden, at skolen systematisk arbejder med *“at udvikle og afprøve nye effektfulde metoder til undervisning af eleverne ofte i samarbejde med forskere.”* (ibid.)

Specialets hovedvejleder, Petra Daryai-Hansen, har i 2012 initieret forskningsprojektet *“Tidlig sprogstart i engelsk, fransk og tysk”* i samarbejde med Randersgades Skolens ledelse, lærere, forældre og elever, med det formål at analysere, videreudvikle og evaluere den tidlige fremmedsprogundervisning. I projektet Lærerruddannelsen Zahle deltager derudover Annette Søndergaard-Gregersen, adjunkt i fransk, Zahle og faggruppen engelsk fra Zahle.

Projektet arbejder med to evalueringsformer: en formativ evaluering for at videreudvikle undervisningen ved at inddrage nationale og internationale erfaringer med tidligere sprogstart, og en teoribaseret effektevaluering (Daryai-Hansen et al., 2012 ). Evalueringen suppleres med kvantitative data vedr. elevernes holdninger til fremmedsprog og flersprogethed samt selvevaluering af deres interkulturelle kompetencer.

Projektets første forskningsresultater er fornyligt offentliggjort i to artikler i et emne nummer om begyndersprog i *Sprogforum*. Daryai-Hansen et al. (2014a) opsummerer projektets opsamling af internationale erfaringer indenfor feltet tidligere sprogstart. Artiklen sammenfatter resultater fra tre store europæiske forskningsprojekter samt et norsk projekt om tidligere sprogstart som følgende:

- *Sæt tilstrækkelig tid af til den tidlige sprogstart. En time om ugen vurderes ikke at være tilstrækkeligt.*
- *Formuler klare læringsmål samt en klar progression og tag højde for overgangsproblematikker fra et skoletrin til det næste.*
- *Sørg for, at eleverne får succesoplevelser.*
- *Arbejd med elevernes samlede sproglige og kulturelle forkundskaber, giv feedback og tematiser sproglæringsstrategier, fx ved at bruge portfolioer.*
- *Byg på emner, der interesserer eleverne, brug målsproget i undervisningen og skab meningsfulde sprogbrugssituationer, bl.a. gennem internationale projekter.*
- *Fokuser på mundtlig interaktion og lytteforståelse, men arbejd fra start af med alle færdigheder samt fluency og korrekthed.*
- *Byg på barnets veje til læring: imitation, leg og narration.*
- *Vær bevidst om, at det kræver velfunderede sproglige, kulturelle og didaktiske kompetencer at undervise denne aldersgruppe.*
- *Invester i didaktisk, sproglig og kulturel grund- og efteruddannelse. (Daryai-Hansen et al, 2014, 25)*

I modsætning til Herskindskolens erfaringsopsamling fremhæves kulturdimensionen i denne fremstilling. Daryai-Hansen et al. understreger betydningen af ‘elevernes samlede sproglige og kulturelle forkundskaber’, ‘internationale projekter’ og taler om lærernes kulturelle kompetencer og både didaktisk, sproglig og kulturel grund- og efteruddannelse.

Daryai-Hansen et al. (2014b) beskriver, hvordan forskningsanbefalingerne omsættes i praksis i Randersgades Skolens læringsrum: Udgangspunktet for den tidligere sprogstart er, som fremhævet med afsæt i Saunders Semonsky & Spielberg (2004) ‘barnets verden’, ”dvs. den helhed, som barnet indgår i i sit daglige liv, og de sociale rum, der er omkring barnet: barnet i sin

*privatsfære, barnet som elev i sin skoleverden, barnet i nærområdet og barnet i verden*". (Daryai-Hansen 2014b). Et af projekternes formål er at styrke elevernes internationale og interkulturelle forståelser

*"Ved at udfordre forståelsen af det nære og genkendelige som et lukket mikrokosmos og ved at definere barnet som et individ, der rummer verden og bevæger sig ud i verden, kan undervisningen i tysk og fransk bruges til at styrke elevernes internationale og interkulturelle kompetencer."* (ibid.)

## **2.4 Delkonklusion 1: *Hvorfor bruges Randersgades Skolens praksisser og visioner som case?***

Indtil skolereformen har den tidligere fremmedsprogsundervisning i tysk været lovreguleret gennem Fællesmål 2009 for tysk om tidligere start på 2. fremmedsprog. Tidligere sprogstart i tysk fra 5. klasse har kun været tilbudt på ganske få folkeskole, heriblandt har Randersgade Skole og Herskindskolen haft fokus på tidlig undervisning i tysk fra 5. klasse. Af de to foregående afsnit fremgår det, at disse to skoler tilbyder tidlig fremmedsprogsundervisning, som er udviklet i et samarbejde mellem højere læreranstalter, skoleledelse, sproglærere, forældre og elever på skolerne. Begge skoler har succesfulde erfaringer med fremmedsprogundervisning. På Herskindskolen er det bemærkelsesværdigt, at en almindelig folkeskole i så mange år, dvs. siden 1985 har haft engelsk på skemaet fra 3. kl. og har tilbudt tysk fra 5. kl. siden 1994. I Randersgades Skoles tilfælde startede den tidligere fremmedsprogsundervisning i 2009, hvor skolen blev omdannet til en International profilskole. Jeg har valgt Randersgades Skole som case for at undersøge tysklærernes praksisser og visioner i forhold til, at elevernes holdninger overfor kulturel mangfoldighed kan udvikles gennem tidligere fremmedsprogsundervisning i tysk, fordi Randersgades skolen, i modsætning til Herskindskolemodellen, fremhæver kulturdimensionen, der er forbundet med den tidligere sprogstart. Dette fremgår både af lærernes begrundelse, hvorfor skolen tilbyder tidlig sprogstart i tysk og af forskningsprojektet om tidligere sprogstart, der er etableret i samarbejde med skolen. Kulturdimensionen understøttes og er forbundet med skolens konceptualisering af sin internationale profil.

## **3. Interkulturelle kompetencer: holdningsdimensionen**

I dette speciale er det teoretiske fokus på de interkulturelle kompetencer med særlig henblik på holdningsdimensionen. I det følgende beskrives og sammenlignes tre centrale definitioner inden for feltet interkulturelle kompetencer: Mike Byrams model, Darla Deardorffs konceptualisering og den

omfattende definition, der er udviklet i rammen af REPT-projektet. Der fokuseres på deres operationalisering af holdningsdimensionen.

### 3.1 Michael Byrams definition af interkulturelle kompetencer

Den mest betydningsfulde definition af interkulturel kompetence er udviklet af den engelske forsker i kulturpædagogik, Michael Byram (se fx Byram, 1997; Byram and Zarate, 1997; Byram, 2000). Byram understreger, at interkulturel kompetence blandt andet bygger på nysgerrighed, empati, evnen til at fortolke, tilegne sig ny viden og kommunikere. En central dimension i Byrams

definition af interkulturel kompetence er, hvordan man bliver et såkaldt politisk dannet menneske. Byram henviser her til den tyske pædagog og didaktiker Wolfgang Klafki, der beskriver det politisk dannede menneske som en oplyst person, dvs. en person, der tør tage stilling til internationale problemstillinger.

I kraft af stigende internationalisering og globalisering og med bredere samarbejde på tværs af nationalstater, må sprogundervisningen ifølge Byram fra den lingvistiske kompetence over i en interkulturel kompetence (Byram, 2008, 19).

Byram (1997) skelner i rammen af den såkaldte interkulturelle kommunikative kompetence mellem den interkulturelle kompetence og den kommunikative kompetence, dvs. en lingvistisk, sociolingvistisk og en diskurskompetence. Byram (1997, 34) deler interkulturel kompetence op i fem elementer, som er udtryk for et sæt af sociale, sociokulturelle og strategiske elementer:

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

Byrams model beskrives på dansk i en *Sprogforum* artikel. Her defineres de fem dimensioner som

følgende:

- *Viden (knowledge) om sociale grupper og deres produkter og praksisser i ens eget og i ens samtalepartners land, og viden om de generelle processer der kendetegner interaktion på det individuelle og det samfundsmæssige plan.*
- *Færdigheder i at fortolke og relatere (skills of interpreting and relating): evne til at fortolke et dokument eller en begivenhed fra en anden kultur, at forklare den og relatere den til dokumenter eller begivenheder fra ens egen kultur.*
- *Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion (skills of discovery and interaction): evne til at tilegne sig ny viden om en kultur og kulturelle praksisformer, og evne til at bidrage med sin viden og sine holdninger og færdigheder i forbindelse med virkelig (real-time) kommunikation og interaktion.*
- *Holdninger (attitudes): nysgerrighed og åbenhed, parathed til at forkaste forkerte forestillinger om andre kulturer og forestillinger om sin egen.*
- *Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse (critical cultural awareness/political education): evne til at vurdere kulturelle og samfundsmæssige forhold kritisk og på basis af eksplícitte kriterier: praksisformer og produkter fra ens egen kultur og ens eget land og ligeledes praksisformer og produkter fra andre kulturer og lande.*

Holdninger (*attitudes*), som står i centrum for specialets problemformulering, defineres af Byram som en af de fem beskrivene dimensioner. Inden for de fem dimensioner definerer Byram mellem 3 og 11 præcise målsætninger (Byram, 1997, 57-64). Målene for holdninger er:

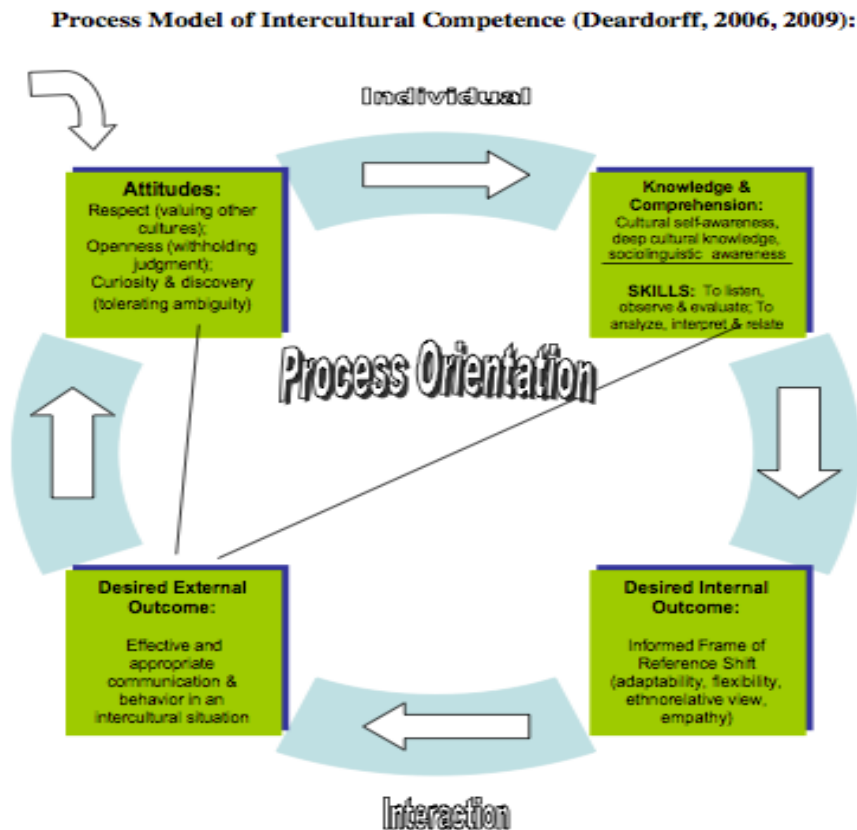
- a. Villighed til at opsøge eller afprøve nye muligheder for at engagere sig i det, der er anderledes på lige fod med hinanden ift at opsøge det, som kun giver mest udbytte.
- b. Interesse i at opdage andre perspektiver eller fortolkninger af kendte og ukendte fænomener både i ens egen og andre kulturer og kulturelle praksisser.
- c. Vilje til at sætte spørgsmålstegn ved værdier og fordomme i kulturelle praksisser og produkter i ens omgivelser.
- d.. Parathed til at opleve de forskellige stadier af tilpasning og deltagelse i et andet landes kultur under et ophold i udlandet.
- e. Villighed til at anvende de konventioner og ritualer i verbal og nonverbal kommunikation og adfærd. (Stobbe, 2013)

Annette Søndergaard Gregersens (2009) påpeger i sin artikel i *Sprogfag i forandring*, som sammenligner Byrams model med Karen Risagers transnationale kulturforståelse, at Byram ikke tilstrækkeligt tager højde for at interkulturel kompetence baserer sig på et dynamisk kultursyn, som derved ser ud over nationale grænser og har et internationalt perspektiv.

### **3.2 Darla Deardorffs definition af interkulturelle kompetencer**

Darla Deardorff er direktør for sammenslutningen af Administratorer for international uddannelse, en national faglig organisation på Duke University, hvor hun er en Research Scholar i programmet i

Education. Deardorff (2009) har gennem sin forskning udviklet en model til at definere interkulturelle kompetencer med afsæt i en Delphi-undersøgelse. I det følgende præsenteres hendes procesmodel, der fremstiller udviklingen af interkulturelle kompetencer som en dynamisk, hierarkisk, livslang cyklus:



Deardorff (2006, 2009)

Daryai-Hansen og Jaeger (under udgivelse) har sammenlignet Byrams og Deardorffs model. Den følgende beskrivelse bygger på deres fremstilling. I modsætning til Byram giver Deardorff holdningsdimensionen en særlig status: I Deardorffs procesmodel over interkulturelle kompetencer, repræsenterer holdninger, ”attitudes”, det første nødvendige skridt i processen for at opnå interkulturelle kompetencer (se også bilag 1 ”Intercultural Competence Model”, hvor ”Requisite Attitudes” præsenteres som første skridt). Holdningerne er udgangspunktet i processen og udtrykker respekt (overfor andre kulturer og kulturel mangfoldighed), åbenhed (overfor

interkulturel læring og folk fra andre kulturer, fjernelse af fordomme), nysgerrighed og nyopdagelse (der rummer tvetydighed og usikkerhed).

Mens Byram skelner mellem viden (savoirs) og færdigheder i at fortolke og relatere (savoir comprendre), ser Deardorff viden og færdigheder som en integreret del af hinanden. En af de væsentlige dele af viden er ”kulturel selvbevidsthed”. Dette betyder, at individer er i stand til at beskrive den linse, som de ser i verden, herunder underliggende kulturelt betingede værdier, som har indflydelse på deres egen adfærd og forståelse for andres adfærd. Ofte har lærerne brug for

relevante interkulturelle erfaringer for at kunne udforme denne kulturelle selvbevidsthed. (Deardorff, 2009, 5). Deardorff fokuserer derudover på interne og eksterne resultater. Hun lægger vægt på samspillet og viser "bevægelsen fra det personlige plan til det interpersonelle niveau (interkulturel interaktion)" (Deardorff 2006a, 257). Med henvisning til Bennetts *Developmental Model for Intercultural Sensitivity* (1993), påpeger Deardorff, at de interne resultater øger tilpasningsevne, fleksibilitet, empati og en etnorelativ anskuelse. Takket være disse elementer, er individer i stand til at sætte spørgsmålstegn ved deres referenceramme, ændre den og justere eller udvide den ved følelsesmæssigt at internalisere andre værdier. Det fører eller kan føre til en ændring af adfærd, der kan observeres i de eksterne resultater, der er beskrevet som "opfører sig og kommunikerer hensigtsmæssigt og effektivt i interkulturelle situationer" (Deardorff 2006b).

Deardorff model integrerer ikke kritisk kulturel bevidsthed / politisk uddannelse (savoir s'engager), der – som Daryai-Hansen og Jæger (under udgivelse) fremhæver – er et fokusområde i Byrams definition, og omfatter kun sociolingvistisk bevidsthed i stedet for klart definerede kommunikative kompetencer.

Sammenligningen mellem Byrams og Deardorffs definition af holdningsdimensionen kan uddybes som følgende: Ifølge Deardorff (2009) er udgangspunktet for interkulturel kompetence holdningerne. Mens Deardorff skelner mellem tre centrale holdninger: åbenhed, respekt og nysgerrighed/nyopdagelse, nævner Byram i sin model to: at relativere sig selv (relativising self) og at anerkende andre (valuing other). Byram taler om en nysgerrighed og åbenhed samt en parathed til at forkaste forkerte forestillinger om andre kulturer og forestillinger om sin egen. Når man ser nærmere på Byrams målsætninger indenfor holdningsdimensionen og på Deardorffs *internal* og *external outcomes*, dækker definitionerne over hinanden.



### 3.3 REPT projektets deskriptorer for interkulturelle kompetencer

For at gå i dybden med, hvordan holdninger kan operationaliseres kan man bruge REPT-projektet, som er et yderst udtømmende værktøj. REPT står for *Referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kulturer* (på engelsk: FREPA, *Framework of Reference for Pluralistic Approaches*, på fransk: CARAP, *Cadre de références pour les approches plurielles*). I rammen af projektet er der blevet udviklet forskellige værktøjer til at styrke elevernes udvikling af flersprogede og interkulturelle kompetencer på alle niveauer: en referenceramme, *FREPA – Kompetencer og ressourcer*, en database med online undervisningsmaterialer og en øvelseskit for lærere. Som Daryai-Hansen (2010) skriver, er udvikling af REPT-værktøjerne finansieret af Europarådets *European Centre for Modern Languages*. REPT-projektet definerer sig som supplement til andre

europæiske værktøjer såsom den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog, den europæiske Sprogportfolio, *Guiden til udvikling af sprogundervisningspolitikker i Europa* (Europarådet, 2007) og *Guiden til udvikling og gennemførelse af læseplaner for flersproglig og tværkulturel uddannelse* (Europarådet, 2010). REPT-projektet er helt i tråd med den overordnede vision for sprogundervisning, som Europarådet har til formål at fremme.

REPT-deskriptorerne, som er opstillet i referencerammen, er inddelt i 3 overordnede dimensioner: viden, holdninger og færdigheder. Disse dimensioner svarer til Byrams og Deardorffs kategorier. I modsætning til Byram og Deardorff kendetegnes REPT's operationalisering ved, at der på baggrund af ca. 100 publikationer inden for feltet interkulturelle og flersprogede kompetencer, er blevet udarbejdet en yderst omfattende definition med en lang række af subdeskriptorer og subsubdeskriptorer. Derudover integreres dimensionen at lære at lære (se Byrams *savoir-apprendre* og Deardorff's proces orientering) som transversal dimension og er integreret i viden (knowledge, *savoirs*), holdninger (attitudes, *savoir-être*) og færdigheder (skills, *savoir-faire*) (Martinez and Schröder-Sura 2011, 75).

I rammen af holdningsdimensionen, *Attitudes (A1-A19)*, er der på baggrund af bl.a. den Fælles Europæiske Referencerammen for Sprog (2001, 106f), blevet opstillet de følgende globale deskriptorer:

#### **A1 - A6**

Attention, sensitivity, curiosity, interest, positive acceptance, openness, respect and/or

#### **A7 - A8**

Disposition, motivation, will and/or desire to engage in activity related to languages and/or

valorisation with respect to (the diversity of) languages and cultures	cultures and to the diversity of languages and cultures
<b>A9 - A12</b> Attitudes and/or stances of questioning, distanciation, decentration and relativisation	<b>A13 - A15</b> Readiness to adapt, self-confidence and sense of familiarity
<b>A16</b> Identity	<b>A17 - A19</b> Attitudes to learning

REPT's subdeskriptorerne og subsubdeskriptorerne under disse globale deskriptorer kan bruges til at definere Byrams og Deardorffs holdningsdimension nærmere. Jeg vil i det følgende præsentere de subdeskriptorer og subsubdeskriptorer, REPT-projektet har defineret indenfor tre holdningsaspekter, som både Byram og Deardorff vurderer at være centrale: nysgerrighed, respekt og åbenhed/nyopdagelse. Disse deskriptorer kan bruges til at udforme interviewguiden. Jeg har derfor udformet spørgsmål til lærerne med afsæt i deskriptorerne. I min interviewguide, som jeg præsenterer i kapitel 4, vender jeg tilbage til disse spørgsmål og udvælger et begrænset antal, som

jeg vurderer er særlig relevante for aldersgruppen.

### A3 Nysgerrighed

<b>A-3</b>	Curiosity about / Interest in °° “foreign” °languages / cultures / persons° --> // pluricultural contexts // the °linguistic / cultural / human° diversity of the environment // °linguistic / cultural / human° diversity in general [as such] °°
<b>A-3.1</b>	Curiosity about a multilingual or multicultural environment
<b>A-3.2</b>	Curiosity about discovering how (one's own or other) language(s) or culture(s) work(s)
A-3.2.1	Being curious about (and wishing) to understand the similarities and differences between one's own language or culture and the target language or culture
<b>A-3.3</b>	Interest in discovering other perspectives of interpretation of familiar or unfamiliar phenomena both in one's own culture (language) and in other cultures (languages) or cultural (linguistic) practices
<b>A-3.4</b>	Interest in understanding what happens in intercultural or plurilingual interactions

Der kan udledes følgende spørgsmål af deskriptorerne for nysgerrighed:

*Hvorvidt oplever lærerne at eleverne, der deltager i den tidlige sprogstart, er*

- mere nysgerrig ift andre kulturer eller sprog?
- mere nysgerrig ift 'egen' kultur eller 'eget' sprog?
- mere interesseret i at opdage andre synsvinkler?

- mere interesserede i at forstå, hvad der sker i kulturmødesituationer?

## A5 Åbenhed

<b>A-5</b>	Openness to the diversity of languages, people or cultures of the world, to diversity as such (to difference itself, to alterity)
<b>A-5.1</b>	Empathy with (openness to) alterity or otherness
<b>A-5.2</b>	Openness to allophonic speakers (and their languages)
<b>A-5.3</b>	Openness to languages or cultures
A-5.3.1	Openness towards languages or cultures which are viewed with less regard (e.g. minority languages or cultures, languages or cultures belonging to migrants, etc.)
A-5.3.2	Openness towards foreign languages and cultures taught at school
A-5.3.3	Openness towards the unfamiliar (linguistic or cultural)
A-5.3.3.1	Being open (and mastering one's own eventual resistances) to what seems incomprehensible and different

Der kan udledes følgende spørgsmål af deskriptorerne for åbenhed:

*Hvorvidt oplever lærerne, at eleverne, der deltager i den tidligere sprogstart, er*

- mere empatiske i forhold til andre?
- mere åbne i forhold til dem, der har et andet modersmål?
- mere åbne i forhold til kulturer og sprog, der har en lavere status i Danmark, fx migrantsprog?
- mere åbne i forhold til kulturer og sprog, der undervises i, i skolen, fx tysk?
- mere åbne i forhold til det sprogligt eller kulturelt ukendte?
- mere åbne i forhold til det uforståelige og det, der anderledes?

## A6 Respekt

<b>A-6</b>	Respect or regard for "foreign" or "different" languages, cultures or persons; for the linguistic, cultural or human diversity of the environment; for linguistic, cultural or human diversity as such (in general)
<b>A-6.1</b>	Respect for differences and diversity (in a plurilingual and pluricultural environment)
<b>A-6.2</b>	Valuing (or appreciating) linguistic or cultural contacts
A-6.2.1	Considering that loans from other languages or cultures become part of the reality of a language or culture and may contribute to enriching it
<b>A-6.3</b>	Having regard for (or valuing) bilingualism
<b>A-6.4</b>	Considering all languages as equal in dignity

A-6.5	Having respect for human dignity and equality of human rights for everybody
A-6.5.1	Respecting (or valuing) each individual's language and culture
A-6.5.2	Considering each language or culture as a means of human development, of social inclusion and as an indispensable condition in the exercise of citizenship

Der kan udledes følgende spørgsmål af deskriptorerne for respekt:

*Hvorvidt oplever lærerne, at eleverne, der deltager i den tidligere sprogstart, er*

- *mere respektfulde overfor sproglige og kulturelle forskelle og mangfoldighed?*
- *mere værdsættende overfor sproglige og kulturelle møder?*
- *mere anerkendende overfor låneord?*
- *mere anerkendende overfor mennesker, der taler flere sprog?*
- *mere tilbøjelige til at opfatte alle sprog som ligeværdige?*
- *mere respektfulde overfor, at alle mennesker har samme status og rettigheder?*
- *mere respektfulde overfor andre sprog og kulturer?*
- *mere tilbøjelige til at opfatte, at sprog og kulturer er en del af den menneskelige udvikling og den sociale inklusion samt en forudsætning for medborgerskab?*

### **3.4 Delkonklusion 2: Hvordan kan holdninger over for kulturel mangfoldighed operationaliseres?**

Både Darla Deardorff og Michael Byram har arbejdet meget teoretisk med forståelsen af interkulturel kompetence. I modsætning til Byram, understreger Deardorff i hendes model at udgangspunktet for interkulturel kompetence er holdninger. Holdninger har dermed en central position i hendes konceptualisering: Det er nødvendigt at læreren har fokus på åbenhed, respekt og nysgerrighed i den tidlige fremmedsprogsundervisning, for at interkulturelle kompetencer kan udvikles yderligere.

REPT-deskriptorerne for holdninger er interessante som et værktøj og udgangspunkt for udvikling og tilrettelæggelse af sprogundervisning, fordi de netop tager udgangspunkt Deardorffs dynamiske

teoriforståelse af udviklingen af de interkulturelle kompetencer ved at beskrive minutiøst, hvordan holdninger kan udvikles i en mere konkret kontekst nemlig indenfor læring og undervisning på forskellige niveauer og alderstrin. Man kan se, at REPT-deskriptorerne kan bruges til at udforme spørgsmål til lærerne om fx børns holdninger til andre sprog og kulturer. Med afsæt i REPT har jeg netop valgt at undersøge, hvordan elevernes respekt, nysgerrighed og åbenhed udvikler sig overfor kulturel mangfoldighed.

Oprindeligt ville jeg have lavet et interview med henholdsvis tysklærer Poul Kok Sørensen fra Herskindsskolen og de to tysklærere på Randersgades Skole, som alle 3 har erfaring med undervisning i tidlig tyskundervisning. Jeg talte først med skoleleder, Kim Sørensen fra Herskindsskolen på opfordring af min tidligere vejleder, Camilla Sløk, leder af Center for skoleledelse på CBS, som havde anbefalet mig at tage kontakt til ham, da hun havde hørt, at skolen gerne ville have mere evidens omkring deres mangeårige erfaring med tidlig undervisning i tysk fra 5. klasse. Kim Sørensen gav udtryk for sin interesse for mit projekt og interview og derfor sendte jeg ham en kort beskrivelse af mit projekt, men da jeg ikke fik en tilbagemelding, prøvede jeg i stedet at kontakte Dea Jespersen, lærer på Virum Skole og fagkonsulent for fremmedsprog i Lyngby-Taarbæk kommune, hvor jeg selv er bosiddende. Hun formidlede kontakt til Cecilie Willemoes, som også havde erfaringer med tidlig tyskundervisning som tysklærer på Kongevejens skole i Lyngby-Taarbæk. Jeg fik dog heller ikke nogen tilbagemelding fra hende og som tiden gik, blev jeg derfor enig med selv og min specialevejleder om, at fokusere på den tidligere sprogstart på Randersgades Skole, den Internationale Profilskole i København. Jeg valgte at lave kvalitative interviews med de to tysklærere på Randersgades Skole. Min plan var at interviewe lærerne samtidig for dermed at give dem mulighed for at supplere og inspirere hinanden. Jeg opstillede en interviewguide på baggrund af de spørgsmål, jeg havde udformet med afsæt i de udvalgte REPT-deskriptorer om holdninger, der er alderssvarende for 5.klasses elever.

## **4. Metode**

I det følgende kapitel gøres rede for specialets metodiske tilgang, det kvalitative interview, og interviewguiden præsenteres.

### **4.1 Kvalitative interviews**

Som metode til at besvare min problemformulering *Hvilke praksisser og visioner har tysklærerne på Randersgades Skole i forhold til at elevernes holdninger overfor kulturel mangfoldighed kan*

*udvikles gennem tidligere fremmedsprogsundervisning i tysk?* tager jeg udgangspunkt i den kvalitative metode, som en forskningsmetode der viser, hvordan mennesker oplever verden, hvordan de agerer og hvordan menneskelige fænomener fremtræder og udvikler sig i komplekse sammenhænge (Brinkmann & Tanggaard, 2010). I specialet er det lærernes oplevelse der fokuseres på og det er gennem lærernes briller, at elevernes ageren og udvikling opleves.

I henhold til Steinar Kvaales og Svend Brinkmanns *Interview, Introduktion til et håndværk* er kvalitative forskningsmetoder i dag udbredt indenfor mange forskellige discipliner eksempelvis indenfor pædagogik, psykologi, antropologi, sociologi, medieforskning, human geografi, marketing, økonomi og sygeplejevidenskab. Ifølge den kvalitative tilgang må ”processer og fænomener beskrives inden, der udvikles teorier om dem, forstås før de forklares, og ses som konkrete kvaliteter før de behandles som abstrakte kvantiteter”. (Kvale & Brinkmann, 2008, s.27).

Et kvalitativt interview er et forskningbaseret værktøj. Kvale definerer interviewet som en form for samtale, et interpersonelt samspil, mellem interviewer og den interviewede. Det kvalitative interview sigter ifølge Kvale altså ikke mod en kvantificering. Det kvalitative interview kendetegnes ved at interviewet foregår som en samtale, hvor rækkefølgen af emner og spørgsmål afhænger af struktureringsgraden.

Det ustrukturerede informantinterview er et eksempel på et kvalitativt interview. Det bruges især når vi vil studere fænomener, som har fundet sted, er af privat karakter eller som vi ikke har mulighed for at studere selv. I den sammenhæng kan det være relevant at bruge en informant, der har førstehåndskendskab til de fænomener og sociale systemer, vi vil studere (Kalleberg, 1992). I det foreliggende speciale har tysklærerne førstehåndskendskab til deres egne og elevernes holdninger i rammen af den tidligere sprogstart.

Det åbne interview er et andet eksempel på et kvalitativt interview (det kvalitative

forskningsinterview). Denne type interview benyttes ofte for at få en dybere forståelse af en persons adfærd, motiver og personlighed. Ifølge Kvale (1990) er hensigten med dette interview at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden, som kan fortolkes og give en forståelse af den interviewedes livsverden. Intervieweren skal både være god til at lytte, fortolke svarene, stille

uddybende spørgsmål og samtidig være påpasselig med fortroligheden i interviewsituationen.

Det semistrukturerede livsverdensinterview anvendes næsten på samme måde som det ustrukturerede informantinterview, men normalt er der allerede en teoretisk og praktisk viden om de fænomener, der studeres, men er dog åbne over for nye oplysninger fra den interviewede. Typisk vil der være behov for at udarbejde en spørge- eller interviewguide med de emner, som undersøges og som der spørges ind til i interviewet. Emnerne kan godt berøres i en uvilkårlig rækkefølge ift. hvordan de er opført i guiden.

Jeg har valgt at bruge det semistrukturerede livsverdensinterview for at besvare problemformuleringen. Jeg mener, at det er den interviewform som egner sig bedst til min undersøgelse, da jeg både har en teoretisk viden om interkulturelle kompetencer og gennem publikationerne om Randersgades Skole, der beskriver den første praktiske viden om deres tidligere tyskundervisning. Spørgeteknikken i interviewet er altså ikke stramt struktureret og der er ikke faste svarmuligheder, men interviewet er heller ikke ustruktureret. Jeg vil lytte til tysklærernes nye erfaringer med respekt, åbenhed og nysgerrighed. Strukturen er udarbejdet med afsæt i teorien.

Oprindeligt havde jeg som sagt satset på et fokusgruppeinterview, dvs et interview, der gennemføres af en gruppe. Ofte bliver udsagnene fra gruppen mere dybdegående, fordi dem, der interviewes kan supplere hinanden og inspirere hinanden. En af ulemperne ved denne form er, at man må begrænse sig til relativt få spørgsmål og temaer samt undgå konflikter på grund af, at der er flere, der deltager i interviewet. Jeg valgte at lave det semistrukturerede livsverdensinterview i form af et mindre fokusgruppeinterview. Jeg aftalte derfor som planlagt og beskrevet sidst i delkonklusion 2 at interviewe de to tysklærere, der underviser på Randersgades Skole samtidig, for at give dem mulighed for at supplere og inspirere hinanden.

Det lykkedes at aftale et interview af 30 minutters varighed 17.11.2014 med de 2 tysklærere Susanne Dupont Lundh (SDL) og Selma Mesic (SM) på Randersgades Skole. Desværre kunne SM ikke deltage i interviewet pga sygdom. SDL gennemførte interviewet alene, men det varede kun i 12 minutter. Det var svært at udarbejde en mere dybdegående analyse af hendes erfaringer med

tyskundervisningen i 5. klasse på baggrund af et 12 minutters interview med SDL, fordi hun ikke

havde så meget erfaring med tyskundervisningen ift. SM. Derfor besluttede jeg mig efter jul til at kontakte SM og det lykkedes heldigvis at gennemføre et interview af 24 minutters varighed med hende 12.01.2015.

En uge før interviewet fik lærerne tilsendt en kort beskrivelse af specialet samt interviewguiden. Interviewguiden dannede udgangspunktet for interviewet. Emnerne har været berørt i den rækkefølge, de er opført i guiden. Interviewene er optaget på min mobiltelefon og bagefter registreret på to dvd'er som er vedlagt specialet. Transkriptionen af interviewene er ikke ordret og indeholder ikke de fyldte ord og pauser, som næsten er uundgåelige i et interview, men er formuleret mere som en dynamisk samtale, hvor jeg har givet lærerne tid til at reflektere og tale frit og åbent ift. de spørgsmål, jeg stillede. Transkriptionerne indeholder ikke den forudgående samtale med lærerne, men jeg synes, at det er vigtigt at understrege, at det lykkedes mig af få en længere samtale med Selma Mesic om hendes bosniske og tyske baggrund inden interviewet, hvilket helt naturligt, som hun selv siger, har haft stor indflydelse på min opfattelse af hendes åbne tilgang til sprog generelt, hvilket især afspejler sig tydeligt i hendes engagement i tyskundervisningen, hvor hun fortæller eleverne om sin egen kulturbaggrund. Transkriptionerne er vedlagt som bilag.

## 4.2 Interviewguide

### 1) Lærernes erfaringer

Forskningen siger at den tidligere fremmedsprogundervisning påvirker elevernes holdninger overfor kulturer og sprog. Der fremhæves tre centrale holdningsdimensioner: elevernes nysgerrighed, åbenhed og respekt.

Kan I med udgangspunkt i jeres erfaringer give eksempler på følgende:

*Hvorvidt oplever I, at eleverne, der har deltaget i den tidligere sprogstart, er*

- mere nysgerrig og respektfulde ift andre kulturer eller sprog?
- mere nysgerrig og respektfulde ift deres 'egen' kultur eller sprog?
- mere åbne i forhold til tyskfaget: det tyske sprog og tysksprogede kulturer?
- mere åbne og respektfulde overfor dem, der taler flere sprog?
- mere åbne og respektfulde i forhold til kulturer og sprog, der har en lavere status i Danmark?



## 2) Lærernes visioner

- *Hvorvidt synes I, at de holdninger, der nævnes ovenfor er vigtige?*
- *Kan I give nogle eksempler på, hvad I gør for at styrke disse holdninger i den tidlige fremmedsprogsundervisning? Og: Hvad synes I, at I kunne gøre for at hjælpe eleverne med at udvikle disse holdninger?*
- *Det kan diskuteres om, det er folkeskolens opgave at styrke disse holdninger: Hvad er jeres holdning til det?*

### 4.3 Delkonklusion 3: Hvordan kan tysklærernes erfaringer og visioner undersøges?

Jeg har valgt at bruge det semistrukturerede livsverdensinterview for at besvare problemformuleringen, da jeg mener, at det er den interviewform som egner sig bedst til min undersøgelse, da jeg både har en teoretisk viden om interkulturelle kompetencer og gennem publikationerne om Randersgades Skole, der beskriver den første praktiske viden om deres tidligere tyskundervisning. Spørgeteknikken i interviewet er altså ikke stramt struktureret og der er ikke faste svarmuligheder, men interviewet er heller ikke ustruktureret. Jeg vil lytte til tysklærernes nye erfaringer med respekt, åbenhed og nysgerrighed. Strukturen er udarbejdet med afsæt i teorien.

Det semistrukturerede livsverdensinterview udarbejdede jeg i form af et mindre fokusgruppeinterview. Jeg aftalte derfor som planlagt og beskrevet sidst i delkonklusion 2 at interviewe de to tysklærere, der underviser på Randersgades Skole samtidig, for at give dem mulighed for at supplere og inspirere hinanden. En uge før interviewet fik tysklærerne tilsendt en kort beskrivelse af specialet samt interviewguiden, som er opstillet i afsnit 4.2. Interviewguiden dannede udgangspunktet for interviewet. Emnerne har været berørt i den rækkefølge, de er opført i guiden.

## 5. Analyse

Min kvalitative indholdsanalyse (Mayrings 2000) tager afsæt i tysklærernes udsagn i forbindelse med spørgsmålene, jeg stillede i mine interviews på Randersgades Skole og har til formål at belyse min problemformulering:

*”Hvilke erfaringer og visioner har tysklærerne på Randersgades Skole i forhold til, at elevernes holdninger overfor kulturel mangfoldighed kan udvikles gennem tidligere fremmedsprogsundervisning i tysk?”*

Indledningsvis vil jeg kort beskrive de to interviewede tysklærers baggrund, da jeg mener, at det i denne sammenhæng har stor betydning, fordi det medvirker til en bredere forståelse af interviewpersonernes oplevelser af undervisningen og elevernes holdninger. Derefter præsenterer jeg lærernes konkrete erfaringer og visioner iht. problemformuleringen.

Da der er tale om udsagn fra to tysklærere, der begge er ansat på Randergades Skole, har jeg valgt at supplere de to læreres svar med hinanden med mindre, at der er en uoverensstemmelse i deres udsagn. Specialet vil blive publiceret, men det har det ikke været nødvendigt at anonymisere lærernes navne og udsagn. Med hensyn til besvarelse af min problemformulering har det haft betydning at beskrive skolen og lærerne, fordi jeg refererer til en bestemt international skole og sprog lærere, der har flere års erfaring med tidlig sprogstart i andet fremmedsprog og begge har flerkulturel baggrund. Jeg er dybt taknemmelig for at de i al fortrolighed har givet sig tid til at reflektere over og besvare mine spørgsmål trods travlhed og sygdom. Jeg har forsøgt at formidle kontakt til tysklærere fra henholdsvis Herskindskolen og Kongevejens Skole, som også har erfaringer med tidlig sprogundervisning i tysk, men det lykkedes ikke at komme i kontakt med nogle af dem.

Analysen er inddelt i to hovedafsnit: *Lærernes erfaringer* og *Lærernes visioner*:

I hvert hovedafsnit gennemgås indledningsvist, hvad lærerne grundlæggende siger og mener ift. deres erfaringer og visioner om de tre centrale holdningsdimensioner:

*elevernes nysgerrighed, åbenhed og respekt.*

Herefter følger de enkelte afsnit, som består af lærernes svar i kronologisk rækkefølge i ift. de opstillede spørgsmål i interviewguiden. Jeg gennemgår lærernes svar med konkrete eksempler, der belyser problemformuleringen og min formodning om, at der er en vis overensstemmelse imellem de to læreres svar ift. deres erfaringer og visioner eftersom, de underviser i tysk på samme alderstrin og skole.

## **5.1 Lærernes erfaringer**

### **5.1.1 Introduktion**

Det første interview jeg foretog på Randersgade Skole var som nævnt med tysklærer og fransklærer SDL, som inden vi påbegyndte interviewet, fortalte mig, at hun var vokset op i en tysk familie og

med tyske traditioner. Det lykkedes mig at få en længere samtale med SM, da jeg gennemførte det næste interview. Hun fortalte, at hun som barn var flygtet fra Bosnien til Tyskland sammen med sin mor og senere videre til Danmark. Udover at tale bosnisk og tysk, fremgik det tydeligt af vores samtale og vores interview, at hun behersker det danske sprog på et højt niveau. Det har været en stor udfordring for hende at lære dansk, gå i dansk skole og senere uddanne sig til folkeskolelærer. Hun fortalte, at hun havde kæmpet hårdt for at lære sproget både fordi hun er perfektionist, men også fordi den danske kultur er meget anderledes. Hun mener imidlertid, at det har været en stor

hjælp for hende, at hun allerede beherskede bosnisk og tysk, inden hun lærte dansk. Hun vidste gennem sin livserfaring hvad, der skulle til for at lære et nyt sprog og en ny kultur at kende. Det har betydet, at hun nu kan bruge sine praktiske erfaringer om de forskellige sprog og kulturer til at undervise i tysk i på Randersgades Skole.

Der er interessant først, at se nærmere på, hvad de to lærere grundlæggende siger og mener ift. deres erfaringer om de tre centrale holdningsdimensioner, inden jeg undersøger lærernes visioner på området.

Jeg starter med at se på lærernes generelle erfaringer med hensyn til udviklingen af elevernes udvikling af holdninger over kulturer og sprog i den tidligere fremmedsprogundervisning inden, at det giver mening at gennemgå lærernes konkrete eksempler i deres svar på spørgsmålene.

Ifølge SDL er eleverne, der har deltaget i den tidligere sprogstart generelt meget åbne både overfor andre kulturer eller sprog, men også ift. deres 'egen' kultur eller sprog, ift. tyskfaget dvs. det tyske sprog og tysksprogede kulturer, dem der taler flere sprog, men også mere åbne og respektfulde ift. de kulturer og sprog, der har en lavere status i Danmark. SDL anvender især holdningsdimensionen 'åben', som går igen i alle hendes svar, selvom hun også bliver spurgt indtil elevernes nysgerrighed og respekt. Hun nævner dog nysgerrig en enkelt gang i svaret på det første spørgsmål: "De er nysgerrige og lytter gerne- Når der snakkes om kultur og samfund, så er de positive og med på, hvad Selma og jeg laver med dem." Dette forstår jeg som, at hun opfatter "åbenhed" som et generelt begreb, der har samme betydning som nysgerrighed og respekt. SM skelner derimod mellem de tre holdningsdimensioner, selvom hun mener, at de hænger godt sammen, hvilket fremgår af hendes svar på det første spørgsmål om lærernes visioner, hvor hun bliver spurgt om, hun synes, at de nævnte holdninger i spørgsmålene i de første afsnit er vigtige:

Ifølge SM hænger de 3 begreber godt sammen. Hun mener i øvrigt, at begreberne skal anskues i en

bestemt rækkefølge: Først kommer nysgerrighed og åbenhed og derefter respekt, ellers bliver man efter hendes opfattelse ligeglad med, hvad det handler om dvs. kultur, traditioner og sprog. Hun beskriver sin forståelse af begreberne således: ”Rækkefølgen kan ikke skilles ad. Man er nysgerrig for at blive klog og så bliver man åben overfor det nye og derefter får man respekt for andre Hvis man er nysgerrig skal man forme den – lege med den for at det nytter noget.” Ifølge SM kan der svares ’ja’ til alle spørgsmålene i det første hovedafsnit om, at eleverne med den tidlige sprogstart i 5. klasse er mere nysgerrige, respektfulde og åbne. ”Det handler mere om leg ift. 7.klasse, hvor eleverne er i pubertetet og det mere handler om eksamen.”

### **5.1.2 Større nysgerrighed og respekt ift. andre kulturer eller sprog**

*Hvorvidt er eleverne, der har haft tidlig sprogundervisning, mere nysgerrige og respektfulde ift. andre kulturer?*

Det fremgår af lærernes svar, at eleverne især er nysgerrige og respektfulde overfor andre kulturer og udviser ikke større interesse for selve sproget. Ifølge SDL spørger eleverne om ting, de har fundet ud af derhjemme fx i forbindelse med mystiske madretter eller noget de synes er sjovt, hvilket SM også bekræfter: Hun understreger, at i 5. klasse har eleverne en anden tilgang til sproget – De går bagom sproget og spørger, hvordan man gør og hvordan det er i Tyskland. Hvis de beskæftiger sig med mad, så vil eleverne vide, hvad tyskerne spiser og hvordan de spiser. Det vil sige at madkulturen er et emne, der både vækker nysgerrighed og respektfuldhed.

### **5.1.3 Større nysgerrighed og respekt ift. deres ’egen’ kultur eller sprog**

*Hvorvidt er eleverne, der har haft tidlig sprogundervisning, mere nysgerrige og respektfulde ift deres ’egen’ kultur eller sprog?*

Ifølge SDL og SM er eleverne både bevidste om deres egen kultur og sprog, men også om andre kulturer. Dette skyldes ifølge SDL, at der går elever fra mange forskellige lande som fx fra Afrika på skolen og det betyder, at eleverne spørger til ordenes betydning på andre sprog, men tysk genkender de og derfor kan de sammenligne med den danske kultur og de er stolte over at kunne sige noget på tysk. Enkelte elever, der har haft tidligt tysk, har desuden ytret ønske om også at være med til fransktimerne, selvom de ikke kan få lov til at aflægge eksamen i fransk.

### **5.1.4 Større åbenhed i forhold til det tyske sprog og tysksprogede kulturer**

*Hvorvidt er eleverne, der har haft tidlig sprogundervisning, mere åbne i forhold til tyskfaget: det*

*tyske sprog og tysksprogede kulturer?*

Her er svaret som nævnt også ja, fordi som SM siger, så hænger åbenhed overfor tyskfaget sammen med nysgerrighed. I 5. klasse er alt nyt for eleverne. ”De vil vide det hele, som fx, hvordan man gør forskellige ting i Tyskland. De opdager hurtigt, at det ikke er den samme måde, man holder jul på i Tyskland og Danmark, selvom vi er nabolande.” SDL bekræfter, at eleverne er meget åbne og de synes, at det er spændende at høre om Murens Fald og kan godt huske, at de havde set filmen ”Good Bye, Lenin”.

### **5.1.5 Større åbenhed og respekt overfor dem, der taler flere sprog**

*Hvorvidt er eleverne, der har haft tidlig sprogundervisning, mere åbne og respektfulde overfor dem, der taler flere sprog?*

Svaret er igen ja og det kan ifølge SM skyldes, at skolen gennem de sidste par år har vi haft en del tosprogede elever i 5. klasse.

Ifølge SDL kan hun ikke pege på nogle negative oplevelser med eleverne i tysktimerne. ”Der bliver ikke grinet, kommenteret eller rullet øjne, hvis nogle elever udtrykker sig lidt kluntet eller ikke er så gode til dansk.” Hendes holdning er, at det altid er positivt, at være fra et andet land, men hun siger dog, at det kan være svært at have en indflydelse på elevernes holdninger, fordi eleverne allerede taler dansk, når de starter på andet fremmedsprog.

### **5.1.6 Større åbenhed og respekt ift. kulturer og sprog, der har en lavere status**

*Hvorvidt er eleverne, der har haft tidlig sprogundervisning, mere åbne og respektfulde i forhold til kulturer og sprog, der har en lavere status i Danmark?*

SDL oplever ikke en forskel, men hun opstiller det også som en styrke, når der kommer nye elever med andre kulturer ved at lade dem skrive nogle ord på arabisk eller andre sprog på tavlen, så de andre elever i klassen kan genkende noget på deres sprog eller andres sprog.

Ifølge SM har alderen en stor betydning. Eleverne i 7. klasse var ikke så nysgerrige overfor andre kulturer inden, de startede på den tidlige sprogstart på skolen, men i 5. klasse har de ikke viden om, at nogle kulturer er mere værd end andre. ”Eleverne smager på tingene. De leger med sproget. At lære nyt er vigtigt. De tænker ikke så meget og har ikke så mange fordomme. De lytter ikke så

meget til tale om andre kulturer fx ikke vestlige kulturer. Sprog er sprog og nye ord er sjove”, siger hun.

## **5.2 Lærernes visioner**

### **5.2.1 Lærernes vurdering af holdningsdimensionen**

*Hvorvidt synes I, at de holdninger, der nævnes ovenfor er vigtige?*

Begge tysklærere mener, at de ovennævnte holdninger er vigtige. SDL nævner fx, at det er vigtigt at styrke dem, fordi ”vi lever i et multikulturelt samfund, men også for, at vi har en god forståelse for de elever, der ikke er danske og kommer med en anden baggrund. Det er også vigtigt, hvad kan vi tage med, som er godt fra deres og vores kultur uden, at det ødelægger vores kulturforståelse.’Der skal ikke være nogen etnisk forskel og børnene skal vurderes på, om de er gode kammerater’.”

Og som nævnt før, så kommer SM i denne forbindelse ind på den tidligere nævnte sammenkobling og rækkefølge af de 3 holdningsdimensioner:

’De 3 begreber hænger godt sammen. Først nysgerrighed og åbenhed og derefter respekt, ellers bliver man ligeglad med, hvad det handler om dvs. kultur, traditioner og sprog. Rækkefølgen kan ikke skilles ad. Man er nysgerrig for at blive klog og så bliver man åben overfor det nye og derefter får man respekt for andre. Hvis man er nysgerrig skal man forme den – lege med den for at det nytter noget’. Jeg er enig med både SDP, at vi lever i et multikulturelt samfund, men også at vi kan lære af hinandens kulturer og blive beriget af dem. Desuden er det vigtigt, at vi ikke laver forskelsbehandling og at vi alle opfører os som ligesindede med respekt for hinandens kulturer.

### **5.2.2 Eksempler på hvordan holdninger styrkes og hvordan holdninger kunne styrkes**

*Kan I give nogle eksempler på, hvad I gør for at styrke disse holdninger i den tidlige fremmedsprogsundervisning? Og: Hvad synes I, at I kunne gøre for at hjælpe eleverne med at udvikle disse holdninger?*

Ifølge SDL er der ikke nogen, som bliver vurderet negativt på deres sprog. ”Tingene bliver taget op på tavlen og jeg prøver at gøre det positivt”. Fx fortæller hun, at der er tre 6. klasser, hvor eleverne skriver små breve på tysk med nogle jævnaldrende elever fra en skole i Lübeck med det formål at besøge hinanden. Næste år håber hun, at der kan etableres et nyt samarbejde med en skole i Lyon, hvor eleverne får mulighed for at skrive breve på enten engelsk eller tysk med franske elever, som

har engelsk og tysk som fremmedsprog sprog og da de franske elever er ældre, får de mest glæde af at skrive på et fremmedsprog end på deres modersmål, siger hun. SM fortæller, at eleverne i 5. -6. klasse kommer med en enorm nysgerrighed om, hvordan man siger ting på andre sprog, fx spørger de, hvordan man siger forskellige ord på på engelsk. Hun mener ikke, at der er behov for at styrke disse holdninger i 5.-6. klasse. I de sidste 5 år, hvor SM har undervist i tysk i 5. klasse, har det ikke været nødvendigt at styrke holdningerne pga hendes sproglige og kulturelle bagage. Hun er bevidst om de sproglige sider i faget, men hun tænker ikke over det, fordi det er en del hende.

SDL nævner, at det er vigtigt at fremstå som et godt eksempel med hensyn til at acceptere andre sprog og glæde sig ved at genkende andre sprog. Fx ord, der stammer fra latin og italiensk især i fransktimerne. Hun har blandt andet erfaret, at eleverne spørger, hvorfor de ikke har spansk og portugisisk. Hun er overbevist om, at hvis der var undervisning i portugisisk og spansk på skolen, så ville eleverne også vælge disse sprog. SDL efterlyser tilsyneladende flere sprog på skolen pga den stigende interesse blandt eleverne for andre sprog end dem skolen kan tilbyde.

Ifølge SM er det svært at svare på dette spørgsmål. Hun mener, at elevernes nysgerrighed hænger sammen med elevernes opdragelse hjemmefra. Hun kom med et længere udsagn om, hvordan hun selv opfatter nysgerrighed: ”Nysgerrighed ift. at lære og forstå hænger sammen med ens personlige udvikling. Det prøver vi at snakke om gennem små anekdoter om, hvordan man fejrer jul i Tyskland og vi snakker om forskelligheder mellem de to kulturer og udtalen af ordene. Jeg kan ikke svare på, hvordan man udvikler disse holdninger, men jeg prøver at gøre undervisningen sjov og lægger op til nysgerrighed med spørgsmål. Holdninger hænger sammen med ens forældre, venner og sociale fællesskaber. Der skal være en tryk stemning i klassen, og på baggrund af den, udvikler man nysgerrighed og åbenhed, så man er klar til at lege og bliver ligeglad med sin udtale, og så kan man jo altid gøre det bedre. Undervisningen skal være tiltrækkende og vække nysgerrighed ellers er det ikke sjovt. Jeg husker ikke nogen i 5.-6- klasse, som har meldt fra. Tysk minder om dansk siger de. Skole hedder *Schule* og lampe hedder *Lampe*. De kan 30 tyske ord inden de starter ift. fransk. Det er lidt sjovere i slutningen af 5.-6. klasse, hvor de vælger med hjertet. 10-11 års alderen er noget andet end 13 års alderen, hvor de er i puberteten og har flere fag, karakterer og højere krav. Alle elever har været begejstrede for den tidlige sprogundervisning, hvor der ikke stilles så høje krav. Det skal være sjovt og man skal smage på sproget og lydene. Det vækker nysgerrighed. Nogle elever vil have begge dele, både tysk og fransk. Det kan man håbe på kommer.

I den senere undervisning i 7. klasse er der ikke altid tid til leg med grammatikken. Med hensyn til at se om der er forskel i eksamensresultater, har de elever, der har haft tysk fra 5. klasse, ikke været

oppe til eksamen endnu. Men måske kan det ses på resultaterne til sommer, hvis tysk bliver trukket som eksamensfag. Man kan se en forskel på de elever, der går i 9. klasse og har haft tysk siden 5. klasse og de, der ikke har haft tysk. De kan flere ord og mere grammatik. Der er ikke regler i 5.-6. klasse – der skal de bare tale og smage på ordene uden at skulle det hele. Hvis man starter med regler, er det ikke så sjovt. De har en bevidsthed om regler. Det er anderledes i 7. klasse med grammatik og bøjninger. Det bliver sværere og man går bagom sproget og beskæftiger sig ikke kun med selve sproget. I Dansk er de mere rustede til at forstå de grammatiske begreber i 7. klasse end i 5. klasse. De følger ikke samme lærer fra 1. til 9. klasse. I 1., 2., og 3. klasse har de den samme klasselærer, på mellemtrinnet i 4., 5. 6. klasse har de en ny klasselærer og fra 7. til 9 får de igen en ny klasselærer.” Det er kun de to tysklærere SDL og SM, der har dem fra 5. -9. klasse. ”Det er noget andet end, hvis man kun har dem i 5. og 6. klasse. Trygheden fra start må ikke brydes. De er heldige, men det er kun i tysk. Det er rart fra 5.-9. klasse ikke at skulle bruge krudt på en ny lærer. Eleverne leger ikke i 7. klasse. De hænger ud og det er svært at skabe tillid, da de er et andet sted i den personlige udvikling”.

SM prøver med andre ord at forklare, hvordan hun gør undervisningen mere spændende og derved vækker nysgerrighed ved at fortælle med små anekdoter og forskelligheder i den tyske og danske kultur. Undervisningen skal være sjov og det skal foregå i trygge rammer., men når først eleverne kommer i 7. klasse, er det sværere at påvirke dem, fordi de som nævnt skifter interesser

### **5.2.3 Lærernes vurdering af folkeskolens opgave**

*Det kan diskuteres om, det er folkeskolens opgave at styrke disse holdninger: Hvad er jeres holdning til det?*

SDL har besvaret dette spørgsmål indirekte, idet hun i afsnit 5.2.1 påpeger, at der på skolen går elever fra mange forskellige lande og derfor giver hun i sin sprogundervisning alle sine elever mulighed for at udtrykke deres kulturbaggrund, indtryk og oplevelser med ord på deres modersmål. Hun nævner desuden forskellige fremmedartede eller danske madretter og traditioner, som tages op og sammenlignes, fordi vi lever i et multikulturelt samfund. Det vil sige, at hun allerede styrker elevernes holdninger overfor kulturel mangfoldighed uden at hun direkte svarer på spørgsmålet.

SM giver udtryk for, at det er svært at svare på om, det er folkeskolens opgave at styrke holdninger. ”Folkeskolen præger mange af vores holdninger, men også ens personlige udvikling. Vi lever i en verden, hvor man har adgang til det ene og det andet. Vi lever i en globaliseret verden, selvom vi har forskellige kulturer. For mig er det naturligt, at man er nysgerrig på verden, fordi man selv er en



del af den. Det er en fælles opgave dvs. både en hjemme- og skoleopgave.” De to lærere kommer altså ind på, at det er vigtigt at eleverne kommer til orde og får mulighed for at spørge ind til og forholde sig til fremmede sprog og kulturer i den tidlige sprogundervisning, så der skabes en tryk og behagelig stemning i blandt eleverne i deres klasser.

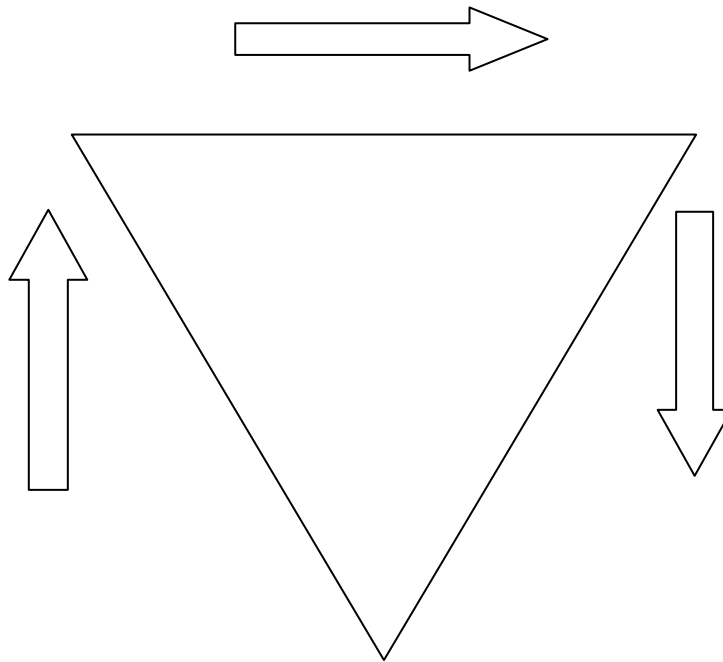
## **6. Konklusion, diskussion, perspektivering**

Konkluderende kan det siges at, det både ud fra SDL's og SM's erfaringer giver mening at arbejde med holdninger i den tidlige sprogundervisning både, fordi eleverne bliver mere nysgerrige og vil lære flere sprog, men også fordi de stadig ikke er gået i puberteten og dermed synes, at det er sjovt at lære nye og fremmede ord og kulturer uden, at eleverne stiller spørgsmål til etnicitet eller sprogets status. Begge tysklærere bekræfter, at det er ud fra deres perspektiv er folkeskolens opgave at styrke disse holdninger.

Ifølge Darla Deardorffs model for interkulturelle kompetencer er holdningsdimensionen det centrale udgangspunkt for at udvikle elevernes interkulturel kompetence. Hvis læreren har fokus på åbenhed, respekt og nysgerrighed i den tidlige fremmedsprogsundervisning, så kan elevernes interkulturelle kompetencer udvikles yderligere. Med afsæt i Deardorff og REPT projektet kan undervisnings- og læringsprocessen visualiseres med denne trekantsmodel, som en dynamisk proces:

Undervisningens fokus:  
 Respekt  
 Nysgerrighed  
 Åbenhed

Elevernes læringsproces:  
 Udvikling af holdninger  
 overfor kulturel mangfoldighed



Elevernes udbytte:  
 Interkulturelle kompetencer  
 Respekt, nysgerrighed og åbenhed overfor kulturel mangfoldighed

I mine kvalitative interviews blev det tydeligt, at lærerne deler denne teoretiske forståelse. Begge lærere synes at det er centralt at arbejde med elevernes respekt, åbenhed og nysgerrighed. Lærerne oplever at de elever, der har deltaget i den tidligere sprogstart, er

- mere nysgerrige og respektfulde ift. andre kulturer eller sprog
- mere nysgerrig og respektfulde ift. deres 'egen' kultur eller sprog
- mere åbne i forhold til tyskfaget: det tyske sprog og tysksprogede kulturer
- mere åbne og respektfulde overfor dem, der taler flere sprog
- mere åbne og respektfulde i forhold til kulturer og sprog, der har en lavere status i Danmark.

Det fremgår, at lærerne gerne vil gøre endnu mere for at styrke disse holdninger i den tidlige fremmedsprogsundervisning. SDL fremhæver i interviewet lærernes gode erfaringer ifm. et samarbejde med en tysk skole i Lübeck. Det gode samarbejde betyder, at hun nu har visioner om at etablere et lignende samarbejde med en fransk skole i Lyon. Begge lærere fremhæver elevernes interesse for andre sprog og SDL antyder, at eleverne gerne vil have mulighed for at aflægge eksamen i både tysk og fransk idet nogle af eleverne gerne vil følge undervisningen i begge sprog samtidig. Desuden efterlyser lærerne undervisning i andre sprog på skolen, som italiensk, portugisisk og spansk, fordi eleverne har vist interesse for disse sprog og fordi de mener, at det er folkeskolens opgave at styrke holdninger overfor kulturel mangfoldighed både fordi skolen har mange elever fra andre lande, men også fordi vi lever i et multikulturelt samfund.

Der kan diskuteres, hvorvidt lærerne er repræsentative i en dansk sammenhæng eftersom, der kun er tale om denne ene skole. Men skolens internationale profil og sproglærernes erfaringer med tidlig undervisning i tysk vidner om, at der er tale om en skole, hvor der lægges vægt på, at eleverne udvikler og styrker deres holdninger overfor kulturel mangfoldighed. Det er tydeligt, at lærerne bruger deres egen kulturbaggrund og erfaringer med at lære sprog i sprogundervisning. Lærerne lægger selv vægt på de tre centrale holdningsdimensioner ift. kultur og sprog i deres tidlige sprogundervisning. Karen Risager (2000) pointerer betydningen af lærernes interkulturelle kompetencer. Det ville være interessant at vende tilbage om et år for at diskutere med lærerne om den pædagogiske refleksion, der forgik i vores interviews, har været med til at forandre deres praksis: - Tankeproces... Bevidstgørelse... (pædagogisk refleksive interview – Christoph 2009). Derudover ville det være interessant at fokusere på elevernes læringsproces: Hvad er elevernes oplevelse af lærernes undervisning? Oplever de lærerne som mere respektfulde, nysgerrige og åbne overfor den enkelte elevs sproglige og kulturelle baggrund i den tidlige sprogundervisning og betyder det fx at undervisningen bliver mere motiverende og inspirerende.

Afsluttende ville det være interessant at tage afsæt i projektets indledning: vigtige kompetencer i dagens Danmark, fordi de giver adgang til interkulturelle kompetencer –

Respekt, nysgerrighed, åbenhed: er det det, der er behov for i en dansk virksomhedskontekst?

I tråd med en række interviews med flere eksperter, der beskæftiger sig teoretisk og/eller praktisk med Tyskland og dansk-tyske forhold (Stobbe, 2013) repræsenterer holdninger en væsentlig

bestanddel af de interkulturelle kompetencer ifølge flere af eksperterne. Dette skyldes, at holdninger er udgangspunktet for et 'brugbart resultat' i samarbejdsforhold. Eksperterne vurderer, at det især er vigtigt at være opmærksom og sensibel over for den tyske samarbejdspartner, at acceptere og respektere den tyske samarbejdspartner samt at være villig til at tilpasse sig i forretningsmødet og være parat til at revurdere egne forestillinger (fordomme og stereotyper) om Tyskland og tyskere. Eksperterne påpeger en tendens til at undervurdere de kulturelle og mentalitetsmæssige forskelle samt en anden tendens, der medvirker til at fordomme over for den tyske forretningspartner influerer samarbejdet. Derfor vurderes det centralt at kunne revurdere egne forestillinger, så det bliver muligt at møde den tyske samarbejdspartner på deres præmisser og sætte sig i deres sted. Eksperternes vurdering af holdninger som udgangspunktet for gode samarbejdsforhold bekræfter derfor yderligere resultatet af min analyse om, hvorfor det giver mening at arbejde med styrkelse af elevernes holdninger overfor kulturel mangfoldighed i fremmedsprogsundervisningen på så tidligt et tidspunkt som muligt i folkeskolen- en skole, der bør afspejle det samfund, vi lever i og dermed udvikle eleverne til ansvarlige og aktive medborgere.

## Bibliografi

Andersen, Mette Skovgaard; Jakobsen, Karen Sonne; Klinge, Alex; Mogensen, Jens Erik; Sandberg Anna & Siegfried, Detlef (Hrsg.) (2010). *Tysk nu 'Konference om tysk sprog og kultur i offentlighed, forskning og undervisning i Danmark'*. Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet. Institut for Kultur og Identitet, Roskilde Universitet og Institut for Internationale Sprogstudier og Vidensteknologi, Copenhagen Business School, s.11-15.

Blondin, C. et al. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes*. A review of Recent Research within the European Union. CILT. London.

Breitung, Horst; Kirsch, Dieter (1996). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*, Goethe-Institut. München.

Kvale, Steinar; Brinkmann, Svend (2009). *InterView – introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag. København.

Kvale, Steinar; Brinkmann, Svend (2010). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag. København.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. Clevedon.

Byram, Michael; Zarate G. (1997). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. in: M. Byram, G. Zarate and G. Neuner: *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Council of Europe. Strasbourg.

Byram, Michael (2000). *Sprogforum*, nr. 18, vol. 6: *Evaluering af interkulturel kompetence*. Oversat til dansk af Karen Risager, s. 8-13.

CARAP – FREPA (2011): *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures - Competences and resources*.

<http://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx>

Daryai-Hansen, P. (2010). *"Repræsentationernes magt – sproglige hierarkiseringer i Danmark"*. J.

- Normann Jørgensen, Anne Holmen (red.) (2010). *Sprogs status i Danmark (2021)*. Københavns Universitet. København, s. 87-105. [Københavnstudier i Tosprogethed bind 58]
- Daryai-Hansen, P., Jaeger, C. (under udgivelse, peer reviewed). (2013). *Intercultural Horizons: "The FREPA Descriptors – an Operationalisation to Deepen and Complement Byram's and Deardorff's Definitions of Intercultural Competence"*.
- Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Revier, R.L., & Søgaard, K (2015). *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis: "Tidligere sprogstart"*. Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., & Søgaard, K. (2014a). *Sprogforum nr. 58: "Begrundelser og praksisanbefalinger": "Tidligere sprogstart"*, s.19-25.
- Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Dupont Lundh, S., & Mesic, S. (2014b). *Sprogforum nr.58: "Tidlig fransk og tysk – hvordan kan forskningsanbefalinger for den tidligere sprogstart omsættes til undervisningspraksis?"*, s. 60-67.
- Daryai-Hansen, P., Lundh, S., & Mesic, S. (2012). *Sproglæreren 2: "Tidlig fremmedsprogsundervisning på den Internationale Profilskole i København"*. s. 17-18.
- Daryai-Hansen, P. (2012). *Sprogforum nr.55: " En verdensborger taler mange sprog. "* s.46-52.. [https://ucc.dk/files/ucc.dk/en\\_verdensborger.pdf](https://ucc.dk/files/ucc.dk/en_verdensborger.pdf)
- Deardorff, Darla K. (2006). *Journal of studies in International Education*. Nr. 10: *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*, s. 254.
- Deardorff, Darla K. (2009). *The SAGE Handbook og Intercultural Competence: Exploring interculturally competent teaching in social sciences*. Thousand Oaks.
- Den Europæiske Sprogportfolio  
[http://www.dfs.dk/media\\_arkiv/27269/den%20europæiske%20sprogportofolio.pdf](http://www.dfs.dk/media_arkiv/27269/den%20europæiske%20sprogportofolio.pdf)
- Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A.(2006). *Languages for the children of Europe*. (Published Research, Good Practice & Main Principles) Strasbourg: Europa-Kommissionen.
- Ejsing (2012). *Danskerne ramt af engelsk sprogsyge*. Berlingske, 1.sektion. 3.07.2012
- ELLiE (2011). *ELLiE – Early Language Learning in Europe* (edited by Janet Enever) British Council  
<http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/publications/early-languagelearning-in-europe-2011.pdf>
- Europa-Kommissionen/ European Commission (2013) *Early Language Learning*.  
[http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/early-language-learning\\_en.html](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/early-language-learning_en.html)
- Gregersen, Annette (2012). *Sproglæreren 2: En verdensborger taler mange sprog*.  
[https://ucc.dk/files/ucc.dk/en\\_verdensborger.pdf](https://ucc.dk/files/ucc.dk/en_verdensborger.pdf)

Harder, Thomas (2012). *Sproglæreren 1: "Hver gang du lærer et nyt sprog, bliver du et nyt menneske"; "Sproglærer 2020 - Hvor er vi på vej hen?"*.

Herskindsmodellen (2014)

<https://www.herskindskolen.dk/Infoweb/VisSide.asp?Overskrift=Tidlig%20sprog&Sti=/Infoweb/inhold/Information/Herskindmodellen%20-%20tidlig%20sprog.htm>

Johnstone, R. M. (2002). *'Addressing 'the age factor': some implications for languages policy*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg.

Kok Sørensen, Poul (2012). *Sproglæreren.2: "FREMMEDESPROG fra første færd"*, s.14-16.

*Kunst & Interkultur (2010)*

<http://kunstoginterkultur.dk/aktiviteter/konference-om-investering-i-kulturel-mangfoldighed>

Kvale, Steinar; Brinkmann, Svend (2009). *InterView – introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels. Forlag. København.

Kvale, Steinar; Brinkmann, Svend (2010). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag. København.

Leth Andersen, Hanne; Blach, Christina (2010) *Tysk og fransk fra grundskole til universitet*. Århus T.N. Thiele Centre, Department of Mathematics, Aarhus University. Århus, s. 232  
<http://samples.pubhub.dk/9788779342101.pdf>

Leth Andersen, Hanne (2012). *Sproglæreren 1: Fremmedsprogenes rolle i fremtidens skole: Forventninger, mål og metoder i fremmedsprogsundervisningen*. s.9-11

Little, D. (2004). *Sprogforum nr.31: Den Europæiske Sprogportfolio*, s. 7-10.

Martinez, H., Schröder-Sura, A. (2011). *DSN Jb. 2: Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenzen und zur der Aufgabenkonstruktion*. 67-83.

Mayring, Philip (2000), *Qualitative content analysis: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 1 (2).  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration for Danish translation (2008). *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog*. (Dansk oversættelse af The Common European Framework of Reference for Languages). København.

Nikolov, M.; Mihaljević Djigunović, J. (2011). *All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages*. Annual Review of Applied Linguistics Volume 31. Cambridge University Press, s.95-119.

Randersgades Skolen (2014). *Velkommen til Randersgades Skole - International Profilskole*

<https://www.rg.kk.dk/Infoweb/Indhold/ Menusider/38.htm>

Risager, Karen (2000). Sprogforum nr. 18, vol.6: *Lærerens interkulturelle kompetence*, s.14-20. \_

Siri, Mordal et al. (2013). *To år med fremmedspråk – erfaringer og betraktninger*. Utdanningsdirektoratet  
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Sintef/Fremmedsprak-pa-6-og-7-trinn-motiverer-til-spraklaring/>

Saunders, Carol M. S.; Spielberger, M. A. (2004). *Early language learning: A model for success*. (Contemporary Language Education). Information Age Pub.

Stobbe, Natalja Isabella (2013). Kandidatafhandling: *Interkulturelle kompetencer i en dansk-tysk virksomhedskontekst*. CBS. København.

Tove Skutnabb-Kangas (2008) *Fremmedsprog til fremtiden: Betydningen af sproglig mangfoldighed og sproglige menneskerettigheder*. Institut for Internationale Sprogstudier og Vidensteknologi/CBS. København, s.23.

Thomsen, H.(2009). *Min første Sprogportfolio II*. Reflex, 1. Center for undervisningsmidler. Aarhus og Herning, s.22.

Tramm, Sarah (2013) *Ikke nok jobsøgere sætter fokus på interkulturelle kompetencer*. Vistaprint.dk af Vistaprint.dk.

UVM (2009)

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Tysk/Undervisningsvejledning-for-faget-tysk/Tidligere-start-paa-2-fremmedspro, s.3>

Vold, E. T. ; Doetjes, G. (2010). Notat 3: *Fremmedspråk på barnetrinnet – teoretisk grunnlag*. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen, SINTEF, Helse.Trondheim.

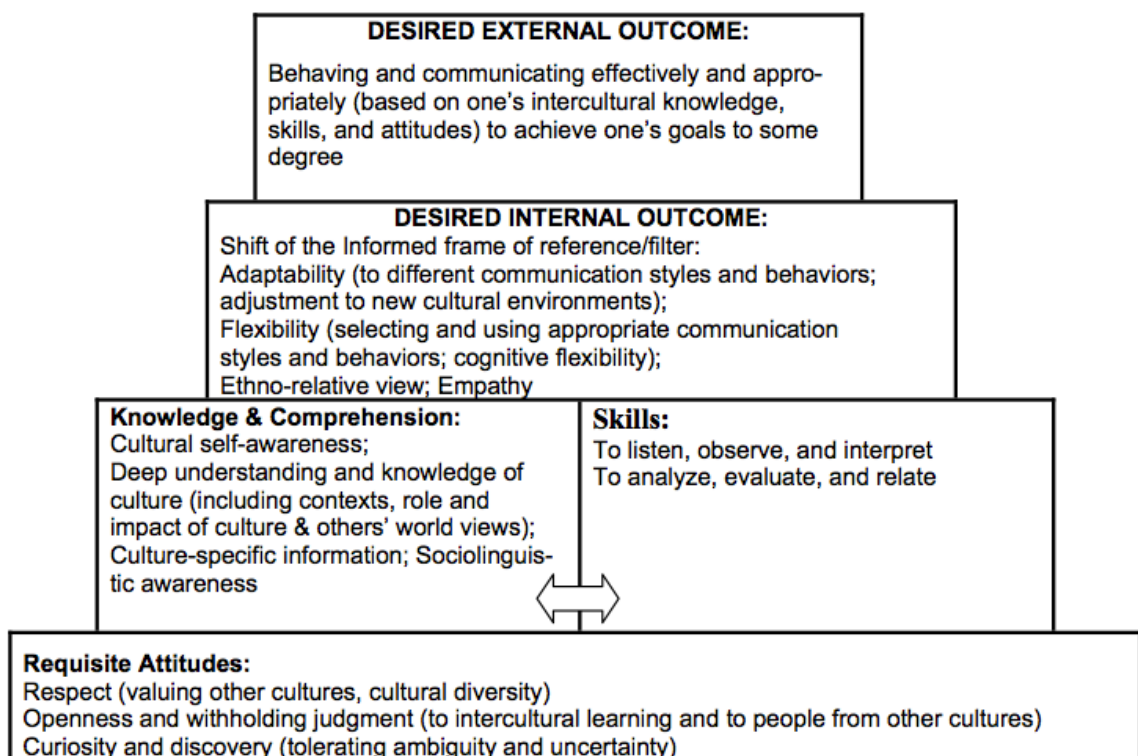
Øhrgaard, Per (2008) : *Fremmedsprog til fremtiden: ”Hvorfor og hvordan bevarer vi traditionen for indlæring af flere fremmedssprog i Danmark?*,s.14-16.



## Bilag

### Bilag 1: Deardorffs "Intercultural Competence Model"

Pyramid Model of Intercultural competence (Deardorff, 2006,2009):



(Deardorff, 2006:254)

**Bilag 2:** Transkription af interview med Susanne Dupont Lundh (SDL)17.11.2014

**1) Lærernes erfaringer**

Forskningen siger at den tidligere fremmedsprogsundervisning påvirker elevernes holdninger overfor kulturer og sprog. Der fremhæves tre centrale holdningsdimensioner: elevernes nysgerrighed, åbenhed og respekt.

*Kan I med udgangspunkt i jeres erfaringer give eksempler på følgende:*

*Hvorvidt oplever I, at eleverne, der har deltaget i den tidligere sprogstart, er*

*a- mere nysgerrige og respektfulde ift andre kulturer eller sprog?*

'Eleverne er meget åbne- De er med på mange ting- De spørger om ting, de har fundet ud af derhjemme- De putter sig ikke fx med mystiske madretter eller noget de synes er sjovt. Hvis de har været i Tyskland med forældrene, er de villige til at sige det, selv om de andre ikke ved så meget, men de praler ikke og de er ikke generte, men åbne. De er nysgerrige og lytter gerne med. Når der snakkes om kultur og samfund, er de positive og med på, hvad Selma og jeg laver med dem. Jeg fortæller om juletraditioner og det gør Selma også fx hvad er Skt. Nicolaus-dagen, som fejres 6. december. Jeg har en almindelig julemand med og en biskop Nicolaus i chokolade med. I Sønderjylland har de samme tradition. Den kender de ikke, men julekalender kender de. De er meget positivt engageret og vi taler om, hvad er fælles traditioner og hvad er ikke fælles traditioner i Danmark. Hvad kender vi og hvad kender vi ikke? '

*b- mere nysgerrige og respektfulde ift deres 'egen' kultur eller 'eget' sprog?*

'Eleverne er ikke negative overfor 'eget' sprog og heller ikke overfor andres sprog. Vi har elever fra mange forskellige lande i verden. Fx afrikanske lande, hvor man taler fransk. Der er en fin accept. Blandt de elever, der har fransk, er der fx nogen fra Portugal, andre taler francofone og romanske sprog og der er aldrig nogen, der griner. Vi tager sproget op og taler om, hvad det hedder på italiensk, portugisisk eller spansk. Vi fortæller, at det er spændende, at de genkender ordet, men fortæller, at det altså er fransk og altså hedder noget andet. Tysk tager de ikke så meget fejl af, men det er sjovt, at elever, der har haft tysk siden 5.-6. klasse kommer ind i fransktimerne og siger noget og er stolte over, at de kan sige noget og den anden vej rundt. Ind imellem er der elever, som ønsker begge sprog, fx i år var der en elev, som gerne ville være med til fransk-

undervisningen, selvom eleverne får at vide, at de ikke kan gå op til eksamen i fransk.’

***c- mere åbne i forhold til tyskfaget: det tyske sprog og tysksprogede kulturer?***

’Eleverne er generelt meget åbne – De synes, at det var spændende at høre om Murens Fald og kunne godt huske, at vi havde set filmen ”Good Bye, Lenin”.’

***d- mere åbne og respektfulde overfor dem, der taler flere sprog?***

’Der er ikke nogen negative oplevelser. Der bliver ikke grinet, kommenteret eller rullet øjne, hvis nogen udtrykker sig lidt kluntet eller ikke er så gode til dansk. Det er altid positivt, at være fra et andet land, men jeg får dem jo, når de er lidt ældre, så de taler dansk.’

***e- mere åbne og respektfulde i forhold til kulturer og sprog, der har en lavere status i Danmark?***

’Det oplever jeg ikke. Det er godt, når der kommer elever med andre kulturer. Jeg opstiller det som en styrke ved at lade dem skrive noget arabisk eller andre sprog på tavlen, så vi kan genkende noget på deres sprog.’

**2) Lærernes visioner**

***a- Hvorvidt synes I, at de holdninger, der nævnes ovenfor er vigtige?***

’Ja, vigtigt, fordi vi har et multikulturelt samfund og at vi har en god forståelse for dem, som ikke er danske og kommer med en anden baggrund. Hvad kan vi tage med, som er godt fra deres og jeres kultur uden, at det ødelægger vores kulturforståelse. Fx de madkulturer, der er kommet. Pizza og shawarma er jo ikke dansk. Der er kommet så meget. Det er jo ikke kun sovs og kartofler. Det er noget, som vi har fået med fra indvandrerne. Der er ikke nogen etnisk forskel. Børnene bliver vurderet på, om de er gode kammerater.’

***b- Kan I give nogle eksempler på, hvad I gør for at styrke disse holdninger i den tidlige fremmedsprogsundervisning?***

’Der er ikke nogen, som bliver vurderet negativt på deres sprog. Det bliver taget op på tavlen og jeg prøver at gøre det positivt. Tre 6. klasser skriver små breve på tysk med en klasse i Lübeck. Vi vil gerne have, at de besøger hinanden. Næste år vil vi gerne starte et nyt samarbejde op for de nye franskelever med en skole i Lyon, hvor de skriver små breve - måske på engelsk eller tysk, som er deres fælles andet sprog, fordi eleverne er ældre på skolen i Lyon og derfor får mere glæde af det.’

***c- Hvad synes I, at I kunne gøre for at hjælpe eleverne med at udvikle disse holdninger?***

’Fremstå som et godt eksempel med hensyn til at acceptere andre sprog og glæde sig ved at genkende andre

sprog. Fx ord, der stammer fra latin og italiensk især i fransktimerne. De spørger, hvorfor de ikke har spansk og portugisisk. Jeg er sikker på, at hvis vi havde portugisisk og spansk på skolen, så ville de også vælge det.’

***Det kan diskuteres, om det er folkeskolens opgave at styrke disse holdninger:***

***d- Hvad er jeres holdning til det?***

Det har hun svaret ja til tidligere, da vi talte om, at vi lever i et multikulturelt samfund og ønsker at etablere samarbejde med skoler i udlandet.

**Bilag 3:** Transkription af interview med Selma Mesic (SM) 12.01.2015

### **1) Lærernes erfaringer**

Forskningen siger at den tidligere fremmedsprogsundervisning påvirker elevernes holdninger overfor kulturer og sprog. Der fremhæves tre centrale holdningsdimensioner: elevernes nysgerrighed, åbenhed og respekt.

***Kan I med udgangspunkt i jeres erfaringer give eksempler på følgende:***

***Hvorvidt oplever I/du, at eleverne, der har deltaget i den tidligere sprogstart, er a-mere nysgerrige og respektfulde ift. andre kulturer eller sprog?***

’Der er en tydelig forskel. De er mere nysgerrige og respektfulde i 5.klasse ift. 7.klasse, hvor tysk er et nyt fag, hvor de er mest interesseret i udtale og hvad de skal kunne til eksamen. I 5. klasse har eleverne en anden tilgang til sproget – De går bagom sproget og spørger, hvordan man gør og hvordan det er i Tyskland. Hvis vi arbejder med mad, så vil de vide hvad de spiser og hvordan de spiser?’

***b- mere nysgerrige og respektfulde ift deres ‘egen’ kultur eller ‘eget’ sprog?***

’Ja, fordi eleverne er bevidste om deres egen kultur, så sammenligner de kulturerne og spørger til den tyske kultur.’

***c- mere åbne i forhold til tyskfaget: det tyske sprog og tysksprogede kulturer?***

’Ja åbenhed overfor tyskfaget hænger sammen med nysgerrighed. I 5. klasse er alt nyt – Eleverne

vil vide det hele -hvordan man gør ting i Tyskland. De opdager hurtigt, at det ikke er den samme måde, man holder jul på, selvom vi er nabolande. ’

***d- mere åbne og respektfulde overfor dem, der taler flere sprog?***

’Ja, de sidste par år har vi haft en del tosprogede elever i 5. klasse. Hvis vi lærer om kroppen sammenligner de på engelsk og vi taler om lydsiden af sproget og de spørger, hvordan man siger det på italiensk og arabisk. ’

***e- mere åbne og respektfulde i forhold til kulturer og sprog, der har en lavere status i Danmark?***

’Ja, i 7. klasse inden vi begyndte på den tidlige sprogstart på skolen, så var de ikke så nysgerrige overfor andre kulturer. I 5. klasse har de ikke viden om, at nogle kulturer er mere værd end andre. I 5. klasse er der en arabisk dreng. Hvis han fx siger njam njam, hvad mave hedder på arabisk, så får de andre lov at gentage. Eleverne smager på tingene. De leger med sproget. At lære nyt er vigtigt. De tænker ikke så meget og har ikke så mange fordomme. De lytter ikke så meget til tale om andre kulturer fx ikke vestlige kulturer. Sprog er sprog og nye ord er sjove. ’

**2) Lærernes visioner**

***a- Hvorvidt synes I, at de holdninger, der nævnes ovenfor er vigtige?***

’De 3 begreber hænger godt sammen. Først nysgerrighed og åbenhed og derefter respekt, ellers bliver man ligeglad med, hvad det handler om dvs. kultur, traditioner og sprog. Rækkefølgen kan ikke skilles ad. Man er nysgerrig for at blive klog og så bliver man åben overfor det nye og derefter får man respekt for andre Hvis man er nysgerrig skal man forme den – lege med den for at det nytter noget.’

***b- Kan I give nogle eksempler på, hvad I gør for at styrke disse holdninger i den tidlige fremmedsprogsundervisning?***

’Elever i 5. -6. klasse kommer med en enorm nysgerrighed om, hvordan man siger ting på andre sprog fx hvordan man siger det på engelsk. Der er ikke behov for at styrke disse ting i 5.-6. klasse. Jeg skal holde det ved lige, fordi når de kommer i 7. klasse og i puberteten, så er de ikke nysgerrige overfor mig på samme måde og vil vide hvordan man siger det på bosnisk. I de sidste 5 år, hvor jeg er startet med tysk i 5. klasse, har det ikke været nødvendigt at styrke holdningerne pga min sproglige og kulturelle bagage. Jeg er bevidst om de sproglige sider i faget, men jeg tænker ikke

over det, fordi det er en del af mig. ’

**c- Hvad synes I, at I kunne gøre for at hjælpe eleverne med at udvikle disse holdninger?**

’Det er svært at svare på. Det er komplekst. Elevernes nysgerrighed hænger sammen med elevernes opdragelse hjemmefra. Nysgerrighed ift. at lære og forstå det hænger sammen med ens personlige udvikling. Det prøver vi at snakke om med små anekdoter om, hvordan man fejrer jul i Tyskland og fortælle forskelligheder mellem de to kulturer og udtalen af ordene. Jeg kan ikke svare på, hvordan man udvikler disse holdninger, men jeg prøver at gøre undervisningen sjov og lægger op til nysgerrighed med spørgsmål. Holdninger hænger sammen med ens forældre, venner og sociale fællesskaber. Der skal være en tryk stemning i klassen og på baggrund af den udvikler man nysgerrighed og åbenhed, så man er klar til at lege og ligeglad med sin udtale, og så kan man jo altid gøre det bedre. Det skal være tiltrækkende og vække nysgerrighed ellers er det ikke sjovt.

Jeg husker ikke nogen i 5.-6- klasse, som har meldt fra. Tysk minder om dansk siger de. Skole hedder *Schule* og lampe hedder *Lampe*. De kan 30 tyske ord inden de starter ift. fransk. Det er lidt sjovere i slutningen af 5.-6. klasse, hvor de vælger med hjertet. 10-11 års alderen er noget andet end 13 års alderen, hvor de er i puberteten og har flere fag, karakterer og højere krav. Alle elever har været begejstrede for den tidlige sprogundervisning, hvor der ikke stilles så høje krav. Det skal være sjovt og man skal smage på sproget og lydene. Det vækker nysgerrighed. Nogle elever vil have begge dele, både tysk og fransk. Det kan man håbe på kommer.

I den senere undervisning i 7. klasse er der ikke altid tid til leg med grammatikken. Med hensyn til at se om, der er forskel i eksamensresultater, har de elever, der har haft tysk fra 5. klasse, ikke været oppe til eksamen endnu. Men måske kan det ses på resultaterne til sommer, hvis tysk bliver trukket som eksamensfag. Man kan se en forskel på de elever, der går i 9. klasse og har haft tysk siden 5. klasse og de, der ikke har haft tysk. De kan flere ord og mere grammatik. Der er ikke regler i 5.-6. klasse – der skal de bare tale og smage på ordene uden at skulle det hele. Hvis man starter med regler, er det ikke så sjovt. De har en bevidsthed om regler. Det er anderledes i 7. klasse med grammatik og bøjninger. Det bliver sværere og man går bagom sproget og beskæftiger sig ikke kun med selve sproget. I Dansk er de mere rustede til at forstå de grammatiske begreber i 7. klasse end i 5. klasse. De følger ikke samme lærer fra 1. til 9. klasse. I 1.,2., og 3. klasse har de den samme klasselærer, på mellemtrinnet i 4., 5. og 6. klasse har de en ny klasselærer og fra 7. til 9. får de igen en ny klasselærer.

Det er kun de to tysklærere SDL og SM, der har dem fra 5. -9. klasse. Det er noget andet end, hvis man kun har dem i 5. og 6. klasse. Trygheden fra start må ikke brydes. De er heldige, men det er kun i tysk. Det er rart fra 5.-9. klasse ikke at skulle bruge krudt på en ny lærer. Eleverne leger ikke i 7. klasse. De hænger ud og det er svært at skabe tillid, da de er et andet sted i den personlige udvikling. ’

***Det kan diskuteres, om det er folkeskolens opgave at styrke disse holdninger:***

***d- Hvad er jeres holdning til det?***

’Det er svært at svare på om, det er folkeskolens opgave at styrke holdninger. Folkeskolen præger mange af vores holdninger, men også ens personlige udvikling. Vi lever i en verden, hvor man har adgang til det ene og det andet. Vi lever i en globaliseret verden, selvom vi har forskellige kulturer. For mig er det naturligt, at man er nysgerrig på verden, fordi man selv er en del af den. Det er en fælles opgave dvs. både en hjemme- og skoleopgave. ’