

nummer **67**
december 2018

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

SPROG FORUM

INNOVATION OG KREATIVITET



Roskilde
universitets
forlag

METTE SKOVGAARD ANDERSEN OG LISBETH VERSTRAETE-HANSEN
Kronikken: Den nationale strategi for fremmedsprog – en innovativ politik for området? 7

LILIAN ROHDE
Innovation på læreruddannelsen 13

THOMAS RAUN BØG, EMIL ALEXANDER HOLM THORSEN OG
LONE KROGSGAARD SVARSTAD
Sneak Peak – Cultural studies og en værdiorienteret tilgang til interkulturel læring 23

KAMILLA Ø. BORG, NICLAS B. JUHL, DITTE D. MATHIASSEN,
CARSTEN H. PETERSEN OG JOHANNES WAGNER
Dansk i hverdagen – på vej mod en læringsinfrastruktur 31

ANJA BOLS SLÅTTVIK
Engelsk i udeskole – en praktisk-musisk tilgang 43

BENTE MEYER
Innovativ brug af it i sprogfagene 51

ANNE FONNESBECH, MARIANNE NYGAARD KOLDING OG
BRIGITTE TONN
Fremmedsproglig dialog i et ikt-didaktisk design 60

LENE TANGGAARD
Kreativitet som hverdagslig kulturel praksis 68

KAREN MERETE BRANDT OG CHARLOTTE FOGH
Innovativ didaktik på studieturen 76

ANNE HOLMEN
En ny lærebog til analyse af kulturpædagogik: Boganmeldelse af
Representations of the World in Language Textbooks 84

MERETE OLSEN OG SØREN HATTESEN BALLE
Kunsten at gøre fremmedsprogsundervisningen "fremmed":
Boganmeldelse af *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* 89

Temanyt 67 – *Innovation og kreativitet* 94

Andet nyt 97



TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 67 • december 2018

METTE SKOVGAARD ANDERSEN OG

LISBETH VERSTRAETE-HANSEN

Kronikken: Den nationale strategi for fremmedsprog – en
innovativ politik for området? 7

LILIAN ROHDE

Innovation på læreruddannelsen 13

**THOMAS RAUN BØG, EMIL ALEXANDER HOLM THORSEN OG
LONE KROGSGAARD SVARSTAD**

Sneak Peak – Cultural studies og en værdiorienteret tilgang til
interkulturel læring 23

**KAMILLA Ø. BORG, NICLAS B. JUHL, DITTE D. MATHIASEN,
CARSTEN H. PETERSEN OG JOHANNES WAGNER**

Dansk i hverdagen – på vej mod en læringsinfrastruktur 31

ANJA BOLS SLÅTTVIK

Engelsk i udeskole – en praktisk-musisk tilgang 43

BENTE MEYER

Innovativ brug af it i sprogfagene 51

**ANNE FONNESBECH, MARIANNE NYGAARD KOLDING OG
BRIGITTE TONN**

Fremmedsproglig dialog i et ikt-didaktisk design 60

LENE TANGGAARD

Kreativitet som hverdagslig kulturel praksis 68

KAREN MERETE BRANDT OG CHARLOTTE FOGH

Innovativ didaktik på studieturen 76

ANNE HOLMEN

En ny lærebog til analyse af kulturpædagogik: Boganmeldelse af
Representations of the World in Language Textbooks 84

MERETE OLSEN OG SØREN HATTESSEN BALLE

Kunsten at gøre fremmedsprogsundervisningen “fremmed”:
Boganmeldelse af *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og
didaktik* 89

Temanyt 67 – *Innovation og kreativitet* 94

Andet nyt 97

SPROGforum

Innovation og kreativitet

Sprogforum årg. 24, nummer 67, december 2018

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne og Roskilde Universitetsforlag 2018

Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer:

Lone Krogsgaard Svarstad (temareaktør), Karen Lund, Annegret Friedrichsen og Bente Meyer

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Louise Tranekjær (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Sonne Jakobsen, Karen Risager og Lone Svarstad – med bidrag fra: Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: library.au.dk/sprogpaed-infocenter/

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gölsüm Akbas, Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Petra Daryai-Hansen, Susana Silvia Fernandez, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Ana Kanarena-Dimitrovska, Mads Jakob Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir, Jan Lindschouw, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lars Stenius Stæhr, Lone Svarstad, Louise Tranekjær, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk.

Redaktionens adresse:

Sprogforum
Roskilde Universitet
Universitetsvej 1, Postboks 260
4000 Roskilde
E: sprogforum@ruc.dk

Forlaget:

Roskilde Universitetsforlag
E: info@samfundslitteratur.dk
samfundslitteratur.dk/ruforlag
samfundslitteratur.dk/sprogforum

Design: Carl-H. K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl · Sats: Ane Svendsen (slgrafik.dk) · Omslag:

Thea Rytter · Tryk: Latgales Druka · Oplag: 400

ISSN 0909-9328 · ISBN 978-87-7867-514-9 (trykt bog) · ISBN 978-87-7867-519-4 (e-bog)

Abonnement

Sprogforum udkommer to gange årligt.

Information om abonnement kan findes på www.samfundslitteratur.dk/sprogforum

Læs om priser for hhv. danske og nordiske abonnenter.

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 140 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på AU Library, Emdrup, og Roskilde Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på anfr@kb.dk

Artikler fra nr. 1-35 kan ses under Sprogforums udgivelser og arkiv på: <http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/tidsskriftet-sprogforum/>

Sprogforum nr. 36-65 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum også købes som e-bog, og tidligere numre kan hentes gratis.



**FAGFÆLLE-
BEDØMT**

Forord

I dette nummer af Sprogforum har vi taget et af tidens store buzzwords op: "innovation" og tilføjet "kreativitet" for at brede perspektivet lidt ud. Artiklerne beskæftiger sig med forskellige bud på at gå nye veje i sprogundervisningen, både i fremmedsprogene og i dansk som andetsprog. Det kan være udviklingsarbejde i læreruddannelserne hvor de studerende gennemgår og reflekterer over nogle innovationsprocesser der vil kunne gøre dem til gode sproglige vejledere. Det kan være lærerstuderende der udvikler innovation og entreprenørskab i et interkulturelt perspektiv i en folkeskoleklasse. Det kan være nye tiltag der støtter sproglæringsprocesser i hverdagen blandt nyankomne borgere der er i gang med dansk som andetsprog. Det kan være udvikling og brug af forskellige former for it til at levendegøre sproglæringen i folkeskolen og gymnasiet og styrke kommunikationen med omverdenen. Og det kan være overvejelser over hvad kreativitet er, og hvor man kan finde eksempler på kreativ praksis. Der er også en artikel om kreativitet i faget billedkunst, som kan rumme inspirationer for sprogfagene.

Egentlig er "innovation" et meget åbent begreb. Det indebærer skabelse af noget nyt, men det siger intet om i hvilken retning det nye går. Der er ikke nogen speciel vision knyttet til innovationsbegrebet. Derfor kan det bruges til meget, både i pædagogisk og politisk forstand, som blandt andre Lilian Rohde påpeger i sin artikel om innovationsprocesser i læreruddannelserne. Er man opsat på at klæde eleverne på til den globale økonomiske konkurrence? Vil man gerne forandre undervisningens rammer hen imod opnåelse af bedre dannelse som ansvarlige borgere og verdensborgere? Er man interesseret i at forbedre sprogfærdighederne gennem øvelser med multimodale apps? Overvejer man at udvikle nogle mere indholdsrigtige læremidler? Og hvem er egentlig aktørerne i innovationen? Er det kun lærerne og eleverne, eller er det også forældrene, skolerne, forlagene, ministeriet, politikerne? Kronikken rejser f.eks. spørgsmålet om hvorvidt den nye nationale strategi for fremmedsprog er innovativ?

Begrebet "kreativitet" er også meget åbent. At lære et sprog er dybest set en kreativ proces for den enkelte og gruppen, men hvilke an-

dre aktører tænker vi på? Kræver vi at politikere og ministerielle embedsmænd er kreative, og hvad ville det indebære? Kunne det være at satse meget mere på en bred vifte af fremmedsprog? Kunne det være at give mere plads til udvikling af kritisk kulturel bevidsthed i sprogfagene, inkl. dansk som andetsprog for børn, unge og voksne? Kunne det være at samle flere fag, inkl. sprogfagene, i nogle fora der kan bidrage til en styrkelse af elevernes viden og bevidsthed om verdens klimasituation (blandt andet gennem visuelt materiale i de tilfælde hvor elevernes sprogfærdigheder stadig er på et lavt niveau)? Kunne det være at inkludere temaer om Europa og EU i sprogfagene for elever der er gamle nok til at beskæftige sig med sådanne emner (for det meste glimrer disse emner ved deres fravær i lærebøgerne). Mere innovation og kreativitet!

Kronikken *Den nationale strategi for fremmedsprog – en innovativ politik for området?* skrevet af Lisbeth Verstraete-Hansen og Mette Skovgaard Andersen gør rede for strategiens målsætninger, der især fokuserer på tysk og fransk, og for etableringen af et nyt nationalt center for fremmedsprog (NFC), med afdelinger på hhv. Københavns Universitet og Aarhus Universitet. Forfatterne fremfører at den danske fremmedsprogstrategi ikke er specielt innovativ i den europæiske kontekst, og anbefaler at man lader sig inspirere til yderligere initiativer på området ved at se på tilsvarende tiltag og centre i f.eks. Norge, England, Frankrig og Irland.

I *Innovation på læreruddannelsen* præsenterer Lilian Rohde et flerårigt udviklingsarbejde med at integrere innovation i engelskfaget og som specialiseringsmodul i læreruddannelsen. Innovation er ikke bare et tomt modeord, men forudsætter dybtgående faglighed som fører til nytænkning af faglige problemstillinger og til nye løsninger. Gennem en række eksempler introducerer forfatteren en didaktisk model for innovationsundervisning, og hun viser hvordan innovationsforløb kan bidrage til at gøre de lærerstuderende til gode sproglige vejledere.

Sneak Peak – Cultural studies og en værdiorienteret tilgang til interkulturel læring af Thomas Raun Bøg, Emil Alexander Holm Thorsen og Lone Krogsgaard Svarstad giver et indblik i hvordan et engelskhold på International Teacher Education Programme (ITEP) på Københavns Professionshøjskole arbejdede med et interkulturelt, tværfagligt og innovativt medieprojekt for 8. klasse i fagene engelsk og geografi, baseret på en Cultural studies-tilgang. Med afsæt i et hverdagsprodukt som sko (eller “sneaks”) arbejdede de med temaer som globalisering, international arbejdsdeling, identitet, livsstil, kultur og subkultur, fordomme og mode.

Dansk i hverdagen – på vej mod en læringsinfrastruktur handler om udvikling af ressourcer der kan understøtte nyankomne borgere i at lære dansk som andetsprog i hverdagen. Forfatterne Kamilla Ø. Borg, Niclas B. Juhl, Ditte D. Mathiasen, Carsten H. Petersen og Johannes Wagner viser hvordan socialt design kan hjælpe til at nyankomne borgere kommer i kontakt med dansktalende og gør sprogferfaringer der fører til samhandling og sproglig læring. I artiklen præsenteres en *velkomst-app* der henvender sig til veluddannede tilflyttere, og en *mad-app* der gør madhjælp til en arena for dansklæring. Artiklen ligger i forlængelse af Eskildsen og Wagners “*Language learning in the wild*” som praksisorienteret sprogundervisning i *Sprogforum* 66.

Anja Bols Slåttviks artikel *Engelsk i udeskole – en praktisk-musisk tilgang* tager udgangspunkt i mødet mellem sprogundervisning og den praktisk-musiske dimension. Hun illustrerer med en case hvordan en udeskole-aktivitet giver muligheder for ændrede rammer for en læringskontekst uden for klasseværelset hvor nye muligheder byder sig til med kropslig læring og forskellige sproglige oplevelsesaktiviteter på engelsk i en 5. klasse. Eleverne gives her muligheder for at bringe deres viden og erfaringer i spil på kreative måder.

Bente Meyers artikel *Innovativ brug af it i sprogfagene* giver læseren indblik i hvordan innovation kan skabes i sprogundervisningen, hvad den tilbyder, og hvor den fører hen. Meyer eksemplificerer en innovativ brug af teknologi i form af videokonferencer i tyskundervisningen i en 7. klasse hvor eleverne fremtræder i roller som mediebrugere og producenter af ny viden ved hjælp af FaceTime. Eksemplet viser hvordan sprogfagene kan bidrage med indsigter i foranderlige sproglige praksisser, kommunikationsformer og kulturer.

Anne Fonnesbech, Marianne Nygaard Kolding og Brigitte Tonn præsenterer i *Fremmedsproglig dialog i et ikt-didaktisk design* et forløb som træner den uformelle samtale på 2. fremmedsprog på gymnasieniveau. Forløbet har været gennemført på et hold i fransk begynder-A på stx. Dialogen trænes via fire forskellige teknologier, nemlig Lino, Quizlet, VoiceThread og Skype, først i asynkron, ikke-spontan samtale og derefter i synkron, spontan samtale med kendte og ukendte samtalepartnere.

I artiklen *Kreativitet som hverdagslig kulturel praksis* beskriver Lene Tanggaard hvad det indebærer når man ikke forstår kreativitet som enkeltindividets genialitet og talent, men snarere som en hverdagslig, kulturel praksis. Kreativitet som praksis finder sted, når undervisere f.eks. finder eller udvikler en ny metode i undervisningen eller tager en gammel metode og får den til at virke igen. Eller når stu-

derende får ideer af hinanden og sammen laver et projekt der ender med at blive bedre end hvis de havde fortsat i deres eget spor. I praksis kan man finde talrige eksempler på kreativitet i stor eller mindre skala.

På *Åbne sider* sætter Karen Merete Brandt og Charlotte Fogh i artiklen *Innovativ didaktik på studieturen* fokus på innovative undervisningsmetoder i faget billedkunst og beskriver det transformative potentiale både i relation til forståelsen og produktionen af samtidskunst, men også i relation til andre fag som eksempelvis engelsk og tysk. Artiklen beskriver to eksempler på nye undervisningsmetoder som blev brugt i forbindelse med en studierejse med udgangspunkt i visuel kulturpædagogik og postmoderne billedpædagogiske principper.

Til sidst er der to anmeldelser: Anne Holmen anmelder Karen Risager: *Representations of the World in Language Textbooks* (Multilingual Matters 2018), og Merete Olsen og Søren Hattesen Balle anmelder H. Juul (red.): *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (Hans Reitzels Forlag 2018).

Som altid indeholder dette nummer *Temanyt* med nyere litteratur inden for temaet udvalgt af Annegret Friedrichsen, Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup. *Temanyt* efterfølges af *Andet nyt* med nye bøger fra bibliotekets samling.

God læselyst!

Redaktionen

Den nationale strategi for fremmedsprog – en innovativ politik for området?

I efteråret 2017 fik Danmark efter års tilløb en *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*, og da de to nationale centre for fremmedsprog i Øst- og Vestdanmark i september 2018 slog dørene op, blev det de første konkrete tegn på, at strategien har fået liv.

Det er glædeligt – og os bekendt første gang – at man i Danmark fra politisk hold har sendt et så stærkt signal om at ville bidrage til at konsolidere og udvikle fremmedsprogsområdet. Og eftersom nærværende temanummer tager fat i et af tidens store *buzzwords* i uddannelsespolitikken – innovation – vil det være nærliggende at spørge, om regeringens strategi så også kan siges at være “innovativ”.

Som andre begreber, der bruges så ofte, at ingen længere spørger til, hvad de *egentlig* betyder, er “innovation” svært at håndtere. Begrebet er i udgangspunktet tæt forbundet med den markedslogik, der i flere årtier har domineret uddannelsestænkningen, hvor det sigter til værdiskabelse i form af social eller økonomisk nytteværdi. Eksempelvis kan man i Produktivitetskommissionens *Uddannelse og innovation. Analyserapport 4* læse: “Innovation og produktivitet hænger tæt



METTE SKOVGAARD ANDERSEN
Ph.d., cand.ling.merc.,
master i fremmedsprogspædagogik
Centerleder for Det Nationale Center for
Fremmedsprog, Øst
pgv689@hum.ku.dk



LISBETH VERSTRAETE-HANSEN
Lektor, ph.d.
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk
Københavns Universitet
lvhansen@hum.ku.dk

sammen. Innovation i en virksomhed sker, når den anvender ny eller eksisterende viden til at forbedre fx produkter, arbejdsgange eller organisering” (s. 17). Andetsteds har Hanne Leth Andersen og Dorte Fristrup imidlertid defineret innovation i sprogundervisningen som en proces, der er “nært sammenhængende med sprogfagernes vidensfelt og kontekst” og foregår “inden for en ramme af forskningsbaseret viden om, hvordan man bedst tilegner sig sprog- og kulturviden” (s. 232). Begrebet anvendes altså både på det organisatoriske makroniveau og på det pædagogisk-didaktiske mikroniveau, men pointen i de fleste definitioner er, at det ikke er nok, at man gør noget på en ny måde, den nye måde skal også medføre ekstra værdi for nogen.

Når vi her spørger, om den nationale strategi for fremmedsprog er innovativ, ønsker vi især at diskutere, om strategien kan tænkes at skabe rammerne for at tænke nyt og anderledes i forhold til eksisterende vilkår og løsninger, således at der på længere sigt og på alle niveauer kan ses en udvikling, der indfrier strategiens målsætning om “at løfte sprogområdet på tværs af hele uddannelsessystemet” (s. 8). Vi vil derfor først ridse strategiens mål og midler op og siden perspektivere til lignende strategier nationalt og internationalt.

Mål og midler

Regeringen opstiller i fremmedsprogsstrategien to målsætninger: 1) flere elever og studerende skal vælge fremmedsprog og opnå solide sprogkompetencer ud over engelsk; 2) sproguddannelserne skal være fagligt stærke og relevante uddannelser, der tiltrækker og fastholder de dygtigste studerende (s. 4). Herefter præsenteres en række initiativer, hvoraf tre er direkte uddannelsesrelaterede: et femårigt friuddannelsesforsøg for professionshøjskolernes og universiteternes sproguddannelser; 1 mio. kr. til en overbygningsuddannelse i konferencetolkning og endelig 100 mio. kr. over en femårig periode til etablering og drift af et nationalt center for fremmedsprog (NCF) med en afdeling i hhv. øst og vest, på Københavns Universitet og Aarhus Universitet. Denne tohovedede konstruktion vil kræve tæt dialog og samarbejde mellem centrene, men hvis det lykkes, kan den lokale forankring vise sig at blive et meget stærkt kort, da den kan binde lokalmiljøerne og uddannelsesporteføljen sammen på en mere hensigtsmæssig måde.

Det forventes af centrene, at de bygger videre på igangværende initiativer såsom det danske kontaktpunkt for European Centre for Modern Languages (ECML) og Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i Folkeskolen, der begge har et didaktisk mikroniveau som

omdrejningspunkt. Det forekommer os i den forbindelse samtidig vigtigt at holde fast i, at sprogområdets udfordringer er mangeartede, og at det kan styrke strategien, hvis der sideløbende arbejdes med indholdsdimensionen og makroniveauet, dvs. de strukturelle barrierer i uddannelsessystemet, den samfundsmæssige diskurs om fremmedsprog og karriereveje for sprog- og kulturspecialister, men et nationalt center må naturligvis prioritere sine indsatser ud fra de tilgængelige ressourcer.

Ifølge regeringens oplæg skal der særligt fokuseres på tysk og fransk (s. 12, 20). Gældende forskning inden for området peger imidlertid på, at jo flere og jo mere sprog, den enkelte kan, desto nemmere er det at lære et nyt, så det ville give god mening at angribe den overordnede problemstilling mere holistisk og tænke strategien som alle interessenters strategi, både inden for og uden for uddannelsessystemet. Fremmedsprogsmiljøerne har for længe brugt for meget energi på intern rivalisering.

En sådan helhedstænkning kunne finde inspiration i *Det nationale center for undervisning i natur, teknik og sundhed*, der blev etableret ved lov i 2009 og nu med stor succes – og generøse bidrag fra en række private fonde¹ – fungerer som et mangehovedet center under navnet Astra.

Formålsbeskrivelsen ligner på lange stræk den, der knytter sig til ministeriets mål for NCF, og med dette udgangspunkt har Astra udviklet en lang række inspirerende tilbud som naturvidenskabsfestival, talentforløb, en model for kommunalt forankrede koordinatore m.m.

Den nationale strategi for fremmedsprog i internationalt perspektiv

Hvis man vender blikket mod andre europæiske lande, hvor det uddannelsespolitiske bagtæppe kan ligne det danske – elever og studerende fravælger sprog, og universiteterne lukker den ene sproguddannelse efter den anden – kan man få yderligere inspiration til at implementere strategien.

Norges *Fremmedsprogssenter – Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen*, som blev etableret i 2005, er et ud af mange centre, der skal bidrage til at iværksætte og gennemføre den norske uddannelsespolitik på grundskoleniveau. *Fremmedsprogssenteret* har i lighed med den danske strategi til formål at øge motivationen og interessen for fremmedsprog, og det gør centeret ved at fungere som et videncenter, der stiller læringsressourcer til rådighed for undervisningen og

bistår læreruddannelsen med kompetenceudvikling. Derudover har centeret tæt samarbejde med mange institutioner. Det norske *Fremmedspråksenter* kan sagtens inspirere de danske centre, dog er det lidt snævrere fokus på grundskoleniveauet værd at bemærke.

England er på mange måder også et interessant eksempel, men arbejdet med at vende udviklingen ser anderledes ud. Det var den velgørende fond, The Nuffield Foundation, der med en grundig rapport fra 2000: *Languages – the next generation* leverede fundamentet for den nationale fremmedsprogsstrategi, der under navnet *Languages for All: Languages for Life. A Strategy for England* blev lanceret fra 2002 og blandt andet banede vejen for *Routes into Languages*, et konsortium af universiteter, der arbejder sammen med skoler og gymnasier for at motivere elever til at studere sprog. I forhold til en dansk kontekst er det dog værd at bemærke, at fremmedsprog ikke er obligatorisk(e) i det engelske uddannelsessystem, hvorfor en stor del af arbejdet netop har handlet om blot at gøre det muligt for engelske unge at lære et fremmedsprog ud fra Nuffields-rapportens konklusion om, at “English is not enough. We are fortunate to speak a global language but, in a smart and competitive world, exclusive reliance on English leaves the UK vulnerable and dependent on the linguistic competence and the goodwill of others” (s. 6).

I Frankrig vedtog regeringen i 2016 en strategi for fremmedsprog, der generelt skulle sikre mangfoldigheden i udbuddet og mere specifikt styrke tysk, der historisk har haft høj status og anses for en vital brik i Frankrigs internationale relationer med det store naboland. I forbindelse med reformen blev timetallet hævet for både første og andet fremmedsprog.

Også Irland kan der skæves til. I forbindelse med den irske *Action Plan for Education 2016-2019* og på basis af en større undersøgelse af forskellige interessenters syn på og holdninger til fremmedsprogskompetencer vedtog Irland i 2016 en tiårig strategi: *Languages Connect, Ireland's Strategy for Foreign Languages in Education 2017-2026*, hvis vision er, at det irske uddannelsessystem “[...] will promote a society where the ability to learn and use at least one foreign language is taken for granted, because of its inherent value for individuals, society and the economy” (s. 6). Mål og midler ligner i stor udstrækning det, vi ser andre steder, også i den danske strategi, nemlig at 1) skabe et mere motiverende læringsmiljø; 2) diversificere, øge og understøtte fremmedsprogskompetencer og 3) øge opmærksomheden på fordelene ved at lære fremmedsprog (ibid.).

I lyset af ovenstående kan man sige, at den danske strategi lægger sig i slipstrømmen af en række fremmedsprogspolitiske tiltag

(af forskellig observans og med forskellige aktører) fra andre europæiske lande, der har opdaget, at engelsk alligevel ikke er nok, og at det kræver politisk handling at vende udviklingen. I europæisk kontekst kan den danske fremmedsprogsstrategi derfor ikke ses som specielt innovativ, da andre lande er kommet med både tidligere og mere omfattende tiltag.

Men anskuet i en dansk kontekst må initiativet anses for at være innovativt, da det åbner for et samlet blik på fremmedsprogskompetencer i hele uddannelsessystemet, både på langs og på tværs i et omfang, vi ikke tidligere har set. Og med uddannelsessystemet som krumtap, inddragelse af eksterne interessenter og reel politisk opbakning er vi overbeviste om, at strategien kan gøre en forskel og forbedre den nuværende situation, så Danmark – ikke i dag, heller ikke i morgen, men efter et langt sejt træk – også i fremtiden råder over højt kvalificerede sprog- og kulturspecialister.

Noter

1. I forbindelse med årets Sorø-møde skrev Villum Fondens programchef Agi Csonka i *Altinget* (13. juli 2018) om, hvordan fonden har afsat 100 mio. om året til at styrke børns og unges interesse for naturvidenskab, og hun anslog løseligt, at en række almennyttige fonde inden for de næste fem år vil investere to til tre mia. kr. i at styrke naturfagene (se www.altinget.dk/uddannelse/artikel/villum-fonden-saadan-vil-vi-styrke-naturfag-i-skolen).

Litteratur

- Andersen, H. L. & Fristrup, D. (2014). Kreativitet og innovation. I: Andersen, H. L. (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn* (s. 231-236). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Languages Connect, Ireland's Strategy for Foreign Languages in Education 2017-2026* (2017). Department of Education and Skills. https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Foreign-Languages-Strategy/fls_languages_connect_strategy.pdf.
- Languages: The next generation. The final report and recommendations of The Nuffield Languages Inquiry* (2000). The Nuffield Foundation. https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/languages_finalreport.pdf.
- Lov om oprettelse af et nationalt center for undervisning i natur, teknik og sundhed*. LOV nr. 312 af 28/04/2009. <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=124588>.
- Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. November 2017. Regeringen. <https://ufm.dk/publikationer/2017/filer/strategi->

for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet.pdf.

Stratégie langues vivantes (2016).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dossier de presse. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/7/DP_strategie_langues_vivantes_595687.pdf.

Uddannelse og innovation.

Analyserapport 4 (2013).

Produktivitetskommissionen. [http://produktivitetskommissionen.dk/media/159656/Analyserapport%204,%20Uddannelse%20og%20innovation%20\(web\).pdf](http://produktivitetskommissionen.dk/media/159656/Analyserapport%204,%20Uddannelse%20og%20innovation%20(web).pdf).

Innovation på læreruddannelsen

Denne artikel er en præsentation af et flerårigt løbende udviklingsarbejde med at integrere innovation i undervisningen på læreruddannelsen. Artiklens hensigt er at dele erfaringer med og forståelse af undervisningspraksis, hvor innovation bliver en del af en faglighed.

Formålet med udviklingsarbejdet har været både at give lærerstuderende mulighed for selv at opbygge generelle innovative kompetencer og at give dem et didaktisk grundlag for at arbejde med innovation i deres egen fremtidige praksis som lærere i folkeskolen. Fra efteruddannelsesforløb har jeg indsigt i, at mange folkeskolelærere finder det vanskeligt at forene faglighed og innovation, så der er brug for nye lærere, der kender til dette arbejdsområde.

Innovation er indskrevet i de gældende nationale kompetencemål for både folkeskolen og læreruddannelsen, men har kun i begrænset omfang været implementeret til en brugbar praksis på læreruddannelsen. Artiklen fokuserer på to former for implementering:

1. delvis omlægning af et ordinært forløb i undervisningen af kommende engelsklærere
2. et specialiseringsmodul udbudt til alle studerende, herunder udenlandske studerende på Erasmusophold, uden forankring i et bestemt undervisningsfag.

I begge former har en lærer og studerende på læreruddannelsen arbejdet sammen med en lærer og elever på en folkeskole, som har fungeret som modtagere af de studerendes innovative produkter.

Udviklingsarbejdet har ført til bogen *Innovative Studerende. Arbejdsbog til professionsuddannelserne*, som jeg har skrevet i samarbejde



LILIAN ROHDE

Cand.mag., MSc

Lektor ved Læreruddannelsen

Københavns Professionshøjskole

lr@ucc.dk

med Jens Boelsmand (Rohde og Boelsmand 2016). Artiklen bygger på denne bog, og eksempler på øvelser er hentet herfra.

Hvad er innovation i undervisning?

Innovation opfattes af mange som et tomt modeord med den indbyggede præmis, at nyt er godt. En anden opfattelse er, at innovation kun handler om økonomisk vinding. Begge dele fører ikke overraskende til, at undervisere ofte er afvisende over for relevansen af innovation i undervisning. God undervisning er dybtgående og grundig med bevidste lærere, der er kritiske over for modefænomener.

Men innovation kan også være en modpol til den meget instrumentelle målorientering, som i nogle år har præget undervisningssektoren. Undervisning er ikke kun lærerens produktion af elever, der opfylder kompetencemål. Undervisning er også dannelse af borgere, der har et godt liv og kan indgå i gode fællesskaber. Dannelsen fremgår stadig tydeligt af formuleringer i det gældende formål for folkeskolen, hvor der står, at eleverne skal udvikle erkendelse, fantasi og tillid til egne muligheder samt kunne tage stilling, handle og deltage i et demokratisk samfund (Folkeskolens formålsparagraf).

Deltagelse i et demokratisk samfund i dag handler også om, at man kan nytænke og være med til at skabe en bedre verden ud fra almene hensyn omkring store spørgsmål som miljø, fredsbevaring og integration. Det kræver fælles innovative løsninger og dermed innovationskompetence (jf. Darsø 2011: 13). Samtidig handler innovation i undervisningen om dybtgående faglighed, som fører til nytænkning af faglige problemstillinger og derigennem løsninger, der overskrider den eksisterende viden. Denne forståelse har konsekvenser for udformningen af den konkrete innovationsundervisning (jf. Paulsen 2012).

De studerende på en velfærdsuddannelse skal lære at skabe nye løsninger til velfærdssektoren og professionens arbejdsformer, for det har vi som samfund brug for. Lærerstuderende skal desuden have lærerfaglige kompetencer til at undervise, så deres elever bliver innovative, og det dækker både klasseledelse, f.eks. i forhold til det innovative rum, relationskompetence, f.eks. i forhold til at støtte eleverne i at turde prøve noget nyt, og didaktisk kompetence, f.eks. i forhold til klar rammesætning af processer (jf. Canger og Kaas 2016).

Praksis fra læreruddannelsen

Der findes mange konkrete didaktiske modeller for innovation i

undervisningen, og de er grundlæggende af to typer: stage-gate-modeller, som deler den innovative proces op i faser, og ikke-stage-gate-modeller, som giver overgribende principper for innovationsundervisningen. På læreruddannelsen anvender jeg begge, men denne artikel fokuserer på brugen af en stage-gate-model, FIRE-modellen (Rohde og Olesen 2013; Rohde og Boelsmand 2016), der hviler på *design thinking* fra d.school ved Stanford University (Stanford Universitys hjemmeside). Det er en model, der tænker innovationsprocesser som et designforløb, hvor man hjælper nogle andre med en løsning, der kan forbedre noget for dem. Det foregår gennem problembaseret læring (projekter) med brug af nogle bestemte metoder, som jeg har overført og tilpasset til den danske læreruddannelse.

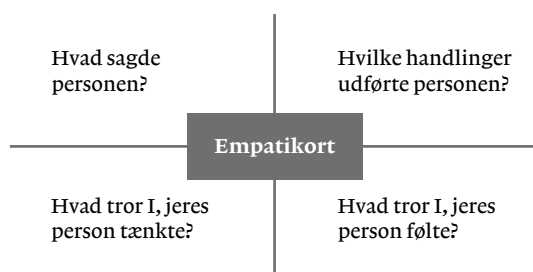
Som underviser på læreruddannelsen arbejder jeg med processerne, så de studerende opnår praktisk erfaring og teoretisk viden om både fag og innovation. Mit arbejde foregår over hele eller dele af semestret, hvor jeg typisk møder de studerende en gang om ugen til sessioner på ca. fem timer. Jeg har, som nævnt, arbejdet med innovationsprocesser både i eksisterende undervisningsfag som engelsk, og i et særligt specialiseringsmodul, Innovation Lab, uden tilknytning til et bestemt fag. I engelsk skulle de studerende lære at have fokus på sprog med inddragelse af it, og på Innovation Lab skulle de lære om innovationsundervisning i samspil med deres egne fag. Begge forløb er baseret på samarbejde med en lærer og en klasse på nærliggende folkeskoler. I alle faser anvender vi metoder, som de studerende efterfølgende kan anvende i egen undervisning.

Første fase er at indhente viden og vælge et fokus. Innovation og nyskabelse hviler på dybtgående viden (Tanggaard 2010: 15). Man er mest kreativ inden for områder, hvor man ved og kan rigtig meget. FIRE-modellen kalder det "forståelse", og man kan få forståelse gennem den eksisterende faglige viden og gennem nye empiriske undersøgelser på egen hånd (figur 1).

FASE: forstå	Engelsk	Innovation Lab
Faglig viden	Sproglige strukturer, kommunikativ kompetence	Eksisterende viden fra tidligere forløb i hjemlande
Empiri	Observation af engelskundervisning i makkerklassen	Observation af engelskundervisning i en modtageklasse
	Indsamling af elevsprog fra elever i klassen (dialog, monolog og skriftsprog)	Observation på skolen Interview med lærer og elever

Figur 1. Forståelsesfasen.

Indsamling bliver foretaget med brug af metoder for observation og interview. Materialet bliver dernæst undersøgt i faste arbejdsgrupper ved brug af metoder som “empatikort” efter et interview (figur 2).



Figur 2. Empatikort.

På den baggrund udarbejdes en problemformulering, som skal styre resten af processen frem mod at lave et produkt til samarbejdsklassen. Problemformuleringen har formen: Hvordan kan vi hjælpe lærer x/klasse y/elev z med at løse det problem, vi har identificeret som relevant?

Anden fase er *ideudviklingsfasen*, hvor der skal udvikles mange og gerne vilde ideer ved at tænke ud af boksen. I de to forløb udvikles ideer til brug af it i engelsk og pædagogiske ideer til arbejde i en modtageklasse (figur 3).

FASE: ideudvikling	Engelsk	Innovation Lab
Idegenerering	Ideer til brug af it til arbejdet med udvalgte sproglige områder i elevsproget	Ideer til modtageklassens arbejde med f.eks. engelsk, dansk, socialt samvær, støtte til læreren
Ideudvælgelse	Ideudvælgelse på basis af kriterier fra teori om it-undervisning	Ideudvælgelse på basis af fire kriterier: det fornuftige valg, det, modtagerne bliver begejstrede for, vores sære favorit, den vilde ide

Figur 3. Ideudviklingsfasen.

Ideerne kan komme fra mange kanter og opstår ofte ved, at viden fra forskellige områder sættes sammen i det, der kaldes “rekombination” (Darsø 2012: 112) eller “sampling” (Johannesen, Tanggaard og Skov 2015: 7). Det kan være et brætspil genopfundet som et app-styret bevægelsesspil i skolegården. Jeg bruger teknikker som “brainstorm med rollekort”, hvor man får ideer ved at tænke som andre: Hvad ville en kendt fodboldspiller finde på? En pilot? En forælder til en elev med handicap? Klods-Hans?

Tredje fase er *realisering*, hvor de studerende bygger en konkret model af den udvalgte ide, som andre kan reagere på, og som til sidst afleveres i brugbar form (figur 4).

FASE: realisering	Engelsk	Innovation Lab
Produktion og testning	De studerende udvikler deres ide i flere omgange og tester den på hinanden, på underviseren og på studerende fra andre hold	De studerende udvikler deres ide på holdet og som selvstændigt arbejde uden for undervisningen De tester på hinanden, på andre studerende, som de selv kontakter, og på underviseren
Aflevering	Eleverne afprøver de studerendes produkter på læreruddannelsen De studerende indsamler feedback, retter og afleverer produktet til klassen	De studerende afprøver deres produkt på to forskellige grupper af elever på skolen og indsamler elevers og lærers kommentarer til produkterne Produkterne bliver på skolen

Figur 4. Realiseringsfasen.

Det kan være et fysisk produkt, et digitalt produkt eller en procedure, f.eks. en måde at tage på udflugt på. Der anvendes metoder som “prototyper”, hvor man bygger med billige genbrugsmaterialer, f.eks. sugerør, hotdogtallerkener, stof og piberensere. Det er vigtigt at kunne bygge for derigennem at vise andre sine ideer og kunne diskutere og udvikle dem sammen. Samtidig er det vigtigt i en innovationstænkning at have fokus på ressourcer og bæredygtighed.

Eksempler på afleverede produkter fra tidligere forløb har været:

- en skattejagt baseret på ledetråde gennem en app, hvor eleverne skal anvende antonymer
- et eksisterende interaktivt computerspil, der tilpasses grammatiske områder
- et brætspil, der indeholder seks forskellige spil relateret til klassens arbejde
- en samling link til lærer og elever, der kan give både faglige og generelle brain breaks (korte pauser).

Fjerde fase er *evaluering*, hvor processen afsluttes, og læringen tydeliggøres. Innovation vil altid blive vurderet i forhold til, hvor godt produktet virker, og den evaluering, der har fokus på læring, kan blive glemt, fordi man oplever at være færdig med processen efter aflevering af produktet (figur 5).

FASE: evaluering	Engelsk	Innovation Lab
Individuelt	De studerende skriver en studieopgave om forløbet, herunder hvordan de selv vil tilrettelægge et innovationsforløb	De studerende udvikler et innovationsforløb til egen fremtidige undervisning De skriver professionelle refleksioner i en portfolio, som kan anvendes til kommende arbejdsgivere
Erfaringsudveksling	De studerende rapporterer om forløbet i deres løbende blog	De studerende vælger en digital teknologi og deler deres forståelse og erfaring på en måde, så de får feedback fra nogle uden for klasserummet

Figur 5. Evalueringsfasen.

Jeg arbejder med evaluering, ved at de studerende får mulighed for individuel refleksion. I metoden "skriv" skriver de detaljeret om personligt betydningsfulde oplevelser. Derefter deles ny viden med omverdenen, f.eks. gennem en digital "Pecha Kucha": billeder på 20 slides på en PowerPoint, tilsat 20 sekunders optaget tale til hvert slide.

Principper i innovationsundervisning

Jeg arbejder i de to forløb med en “fuld” innovationsproces og nogle gange med flere runder, hvor man både selv oplever processen og dernæst designer en proces for egne fremtidige elever. Ud over FIRE-modellen har jeg fokus på læringsrum og læreproces.

Læringsrummet skal være trygt og behageligt, så man som lærende tør bevæge sig ud i usikre og afprøvende læreprocesser. Det sikres gennem de rette fysiske, mentale, sociale, følelsesmæssige og strukturelle rammer (Darsø 2012: 118 ff.). Jeg ændrer rummet efter behov og er ikke altid i et traditionelt klasserum.

Læreprocessen indebærer, at man gerne må lave fejl, være usikker og frustreret. Den skal samtidig være klart rammesat med mange deadlines og fremvisning af produkter. De studerende og jeg giver fælles feedforward på disse produkter og er ikke vurderende, for det er et fælles ansvar på holdet, at alle udvikler gode løsninger og lærer mest muligt. I forbindelse med en såkaldt Delphi-evaluering på Innovation Lab, hvor de studerende vurderer hinandens evaluerende udsagn, scorede følgende udsagn meget højt:

- Vi har arbejdet mere på dette modul end på de andre, vi har haft både i dette og tidligere semestre.
- Vi har arbejdet på en anden måde, end vi er vant til.
- Vi er kommet tæt på hinanden i gruppen og har lært at stole på processen og på samarbejdet.

Ved den mundtlige kommentering og diskussion af de skriftlige udsagn blev det sagt af flere, at de var meget i tvivl om forventninger og indhold ved starten af forløbet, men at en stram processtyring og det meget omfattende praktiske arbejde ledte dem frem mod resultater, de var tilfredse med.

Tro på proces og gruppe er central, men tro på egen formåen er også vigtig, hvis man skal ud i et søgende, innovativt felt, hvor man ikke kender svaret på forhånd. En belgisk studerende udtrykte denne tvivl således: “Hvad er det egentlig, vi skal – hvad vil du have, vi laver til skolen?” Jeg havde som underviser ikke et ønske om, at de studerende skulle producere noget bestemt, eftersom den innovative proces skulle føre frem mod et produkt, som de studerende selv var tilfredse med, og som skolen kunne anvende. Efterhånden turde de studerende dog tro på, at de fik støtte i form af øvelser, aktiviteter og faser. I slutningen af forløbet sagde en af de mere stille studeren-

de: “Jeg vidste slet ikke, at jeg kunne være kreativ og innovativ, men du førte os igennem, så jeg kunne.”

I forløbet arbejder jeg med forskellige vidensformer (jf. Darsø 2012: 93 ff.), som er vigtige for dybtgående forståelse:

- *oplevelsesviden*, når de studerende oplever autentisk undervisning på en skole
- *videnskonceptualisering*, når jeg beder de studerende om at bygge konkrete prototyper som ideer til løsninger på de problemer, de har identificeret
- *praksisviden*, når jeg beder dem aflevere noget til skolen og afprøve det sammen med eleverne
- *eksplicit, sprogliggjort viden* er det, der er mest af i videregående uddannelser. Det bruger jeg selvfølgelig også, for de studerende skal kunne forstå og tale om processerne.

Hvordan er innovation relevant i sprogundervisningen?

Vores innovationsforløb i engelsk handler om at blive en god sproglig vejleder ved at gennemgå en innovationsproces. Men man kan sagtens lære noget, hvis der blot anvendes delelementer og ikke et helt forløb. Her er nogle forslag, som også kan bruges i andre sammenhænge:

Forstå-fasen

- undersøge en kommunikationspartner, før der kommunikeres med vedkommende
- beskrive en fiktiv karakter ved hjælp af empatikort
- interviewe en samarbejdspartner over skype om et emne, som begge arbejder på.

Ideudviklingsfasen

- brainstorme om, hvad der sker næste gang i en novelle, eller om læringsstrategier til at huske ord
- skrive på lodrette flader for at ændre perspektiv
- bevæge sig på store gulvflader for at dramatisere ideer.

Realiseringsfasen

- bygge et begivenhedsforløb i en novelle ved hjælp af Lego eller billige prototype-materialer

- læse digte op i lufthavnen eller på museer, hvor der kommer engelsktalende
- offentliggøre et stykke fagtekst på et relevant sted.

Evalueringsfasen

- skrive langt og individuelt om betydningsfulde læringsoplevelser
- dele en indhentet viden og kunnen ved at holde oplæg på andre skoler
- give anbefalinger til andre omkring eksamen.

Det såkaldt innovative *mindset* er vigtigt for sprogfag og i overensstemmelse med nogle af de ting, vi ved om sprogbrug og sproglæring. Det er godt at have tro på egen formåen i forhold til at turde kommunikere og at være risk-taker på fremmedsproget (Johnson 2017: 233). Det hjælper også til at kunne indgå nysgerrigt og samskabende i kulturmøder:

[...] co-operating with individuals who have different cultural orientations on shared activities and ventures, discussing differences in views and perspectives, and constructing common views and perspectives. (Huber og Reynolds 2014: 21)

Innovation er ikke et *quick fix*. Innovation som dannelse og faglighed er i overensstemmelse med teorier om sproglig og kulturel læring og undervisning, men tilbyder måske nogle nye metoder, som kan tilføjes til det, læreren allerede gør – til gavn for udvikling af både innovative kompetencer og faglighed inden for sprog og kultur.

Litteratur

- Canger, T. & Kaas, L. Aa. (2016). *Praktikbogen. Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Darsø, L. (2012). Innovation competency – An essential organizational asset. I: Høyrup, S., Bonnafous-Boucher, M., Hasse, C. m.fl. (red.), *Employee-driven innovation. A new approach*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Folkeskolens formålsparagraf. <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>.
- Huber, J. & Reynolds, C. (red.) (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Pestalozzi Series no. 3. Lokaliseret d. 11. marts på:

- <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>.
- Johannesen, R. M., Tanggaard, L. & Skov, K. (2015). *Entreprenørskab og innovation i læreruddannelsen – eksempler fra undervisningspraksis*. Lokaliseret d. 11. marts på: <http://www.laer Ruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/20150120-Artikel-innovation-og-entrepren%C3%B8rskab.pdf>.
- Johnson, K. (2017). *An introduction to foreign language learning and teaching*. New York: Routledge.
- Paulsen, M. (2012). Innovationsbegrebets dialektik i en uddannelseskontekst. I: Paulsen, M. & Klausen, S. H. (red.), *Innovation og læring. Filosofiske og kritiske perspektiver*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rohde, L. & Boelsmand, J. (2016). *Innovative studerende. Arbejdsbog til professionsuddannelserne*. København: Akademisk Forlag.
- Rohde, L. & Olesen, A. L. (2013). *Innovative elever. Undervisning i FIRE faser*. København: Akademisk Forlag.
- Stanford University: <https://dschool.stanford.edu/> og <https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg>.
- Tanggaard, L. (2010). *Fornyelsens kunst. At skabe kreativitet i skolen*. København: Akademisk Forlag.

Sneak Peak – Cultural studies og en værdiorienteret tilgang til interkulturel læring

Forbindelsen mellem den virkelige verden, skolen og undervisningen bliver stadig mere betydningsfuld i engelskundervisningen, ikke mindst fordi mange børn orienterer sig på nettet og på de sociale medier, hvor de anvender engelsk som et *lingua franca* til at mediere mellem forskellige oplevelser og forståelser af kulturelle praksisser. Med læreruddannelsesreformen i 2012 blev uddannelsen “moduliseret”, og et af engelskmodulerne har overskriften “Interkulturel kompetence”. I undervisningen på dette modul skal innovation og entreprenørskab samt tværfaglighed inddrages. Artiklen viser kort rammen for, hvordan et engelskhold på Københavns Professionshøjskoles *International Teacher Education Programme* (ITEP) arbejdede med



THOMAS RAUN BØG

Lærerstuderende
Københavns Professionshøjskole (ITEP)
tbglumsoe@gmail.com



EMIL ALEXANDER HOLM THORSEN

Lærerstuderende
Københavns Professionshøjskole (ITEP)
Coaching@emilalexander.dk



LONE KROGSGAARD SVARSTAD

Lektor, ph.d.
Københavns Professionshøjskole
losv@kp.dk

en Cultural studies-tilgang til kulturmøder og interkulturalitet, og hvordan en gruppe studerende tog udfordringen op med at integrere innovation og entreprenørskab i forhold til at udvikle projektbaseret undervisning i udskolingen.

Læreruddannelsen

Det interkulturelle modul for ITEP-holdet tog afsæt i en Cultural studies-tilgang til kulturmøder og interkulturalitet (Svarstad 2018), hvor de studerende blev undervist ud fra et kritisk diskursivt kultursyn med afsæt i kritisk interkulturel kommunikation (Holliday, Hyde & Kullman 2010) og kritisk medie literacy (Kellner & Share 2009). Indledningsvist blev de studerende præsenteret for lærer- og elevudsagn om kulturundervisningen og for konkrete cases fra et aktionsforskningsprojekt om interkulturel kompetence i udskolingen (Svarstad 2016). Den casebaserede undervisning satte gang i en række refleksioner over, hvad en lærer har brug for af viden om kulturforståelse, og hvilke færdigheder og didaktik der kan understøtte en undervisning, som inddrager elevernes viden om verden uden for skolen, så der kan bygges bro og skabes rum for empowerment til aktiv deltagelse i en global verden. Holdet diskuterede interkulturel kompetence (Byram 1997) og interkulturalitet – forstået som diskurser om verden, der fremhæver diversitet og kulturmøder (Dervin & Risager 2015), herunder essentialisme og ikke-essentialisme. Herefter var der en introduktion til Cultural studies, som er et tværfagligt og politisk engageret felt, der blandt andet omhandler forholdet mellem sprog og kultur, politik og kulturel analyse, repræsentationer, populærkultur, forbrugskultur og livsstil. De studerende læste Michael Ryans bog *Cultural Studies. A Practical Introduction* (2010), hvor emner som globalisering, identitet, livsstil, subkulturer, forbrugskultur, mediestudier og visuel kultur diskuteres og sættes ind i en samfundsmæssig ramme. Et af kapitlerne har fokus på transnationalitet, globalisering og postkolonialisme. Globalisering og postkolonialitet tog i undervisningen afsæt i repræsentationer af "Africa – African Voices" og afkodning af visuel kultur. Afsættet i Cultural studies blev kombineret med Liddicoat og Scarinos (2013) arbejde med interkulturelle læreprocesser i fremmedsprogsundervisningen, som omhandler fem principper for interkulturel læring: aktiv konstruktion, at lave forbindelser, social interaktion, refleksion og ansvar.

For at omsætte principperne til konkret undervisning har Liddicoat og Scarino udviklet en cyklisk model for interkulturelle

læreprocesser: at bemærke – at sammenligne – at reflektere – at interagere (ibid.: 60). Da holdet havde været igennem otte undervisningsgange, hvor de havde arbejdet med interkulturel kompetence, interkulturalitet og interkulturelle læreprocesser med afsæt i Cultural studies, fik de studerende til opgave at designe et interkulturelt, tværfagligt og innovativt medieprojekt.

Sneak Peak

Sneak Peak er et eksempel på et interkulturelt, tværfagligt og innovativt medieprojekt for 8. klasse i fagene engelsk og geografi. Navnet på forløbet er en leg med ord, hvor den traditionelle betydning af “Sneak Peak” er en mulighed for at se noget, før det er officielt tilgængeligt. Vi prøver at se anderledes på et hverdagsprodukt som sko (eller “sneaks”), som alle anvender, og se nye muligheder i brug og tolkning af produktet. Med skoene som afsæt arbejdes der tværfagligt med geografi- og engelsktemaer som: globalisering, international arbejdsdeling, identitet, livsstil, kultur & subkultur, fordomme og mode. Undervisningsplanen er tænkt til seks uger, og hele planen kan ses på de studerendes portefolihjemmesider.¹ Der indledes med en brainstorm og ideskabelsesfase. Eleverne bliver introduceret til taskforces såsom podcasts, video- og *publishing a book*-grupper. Eleverne ser videoen *Sneakerheadz* (IMDb 2015a), som er en dokumentarfilm, der viser, hvordan sneaker-subkulturen har udviklet sig til mainstreamkultur, og den indflydelse, som sneakers har på populærkulturen globalt set. Eleverne kommer igennem et forløb, der følger faserne i Liddicoat og Scarinos model for interkulturelle læreprocesser.

I denne form for fagligt indspark arbejdes der med elevernes *personlige indstilling og omverdensforståelse*. Indsparket står ikke alene og placeres i kontekst til, arketypisk, hiphopkultur for at give eleverne mulighed for at *bemærke* en kulturel artefakt, *sammenligne* dens funktion med andre sko, reflektere over skoens sociale betydning (de nyeste og fedeste sneaks er et statussymbol) for til sidst at kunne *interagere* med hinanden på ny med deres nyfundne bevidsthed, og derved tale tankefuldt med hinanden om kulturelle artefakters sociale implikationer. Elevernes *indstilling* skal gøre dem mentalt parate til at tage *handling* og på *kreativ* vis udfordre deres *omverden* og skabe nye veje for folk til at forstå og identificere sig selv. Læreren skal stilladsere elevernes sproglige arbejde med at formidle deres ideer og livsanskuelser til et bredere og virkeligt publikum uden for klasserummets fire vægge. For ultimativt at kunne lave et værdifuldt produkt,

der kan udfordre samfundets, og dets borgeres, gængse verdenssyn, må eleverne besidde en mangfoldig bevidsthed og varierede færdigheder. På denne måde har lærerens forstyrrelse af elevernes arbejdsproces iboende værdi i sit eget læringspotentiale, men styrker også deres endelige produkt.

Planlægning af forløbet

Lærerens planlægningsproces er karakteriseret ved at være reaktiv i forhold til elevernes behov, men også med et forudseende øje for deres fremtidige udfordringer. Eksempelvis kunne det forekomme, som ugerne skrider frem i projektet, at klassen mangler indsigt i design- og produktionsprocessen bag sko, og læreren må derfor finde læringsmaterialer, eksempelvis dokumentaren *In Their Shoes* (IMDb 2015b), som handler om skoindustrien i Indien og de levevilkår, der følger med. En sådan film kan understøtte elevernes viden om globalisering og international arbejdsdeling, som er et centralt område i geografifaget. Læreren skal opbygge aktiviteter omkring disse materialer, der tydeliggør, hvordan ny viden om repræsentation og identitet kan materialisere sig som værdi, eksempelvis ved at facilitere en brainstorm omkring videreformidlingen af arbejdsforholdene i tredjeverdenslande. I forhold til at udvikle et produkt får eleverne stillet følgende opgave, som har fokus på globalisering, international arbejdsdeling, repræsentationer og identitet samt elevernes empowerment til aktiv deltagelse i en global verden:

“I skal skabe et produkt om sko, kultur og identitet, som skaber værdi for andre.”

Hvis man som underviser vurderer, at en åben opgave som denne kræver for meget stilladsering eller ikke er egnet til klassetrinnet, har vi lavet en opgaveskabelon til et produkt, som er en fotobog med fokus på interview, fotografering og tekstbehandling. Opgaven kunne derefter lade sig:

“I skal skabe en fotobog om sko, der viser en skos produktionsproces, og hvordan den repræsenteres i forskellige kulturelle sammenhænge. Fotobogen skal skabe værdi for andre, og den skal udgives gennem kickstarter (Kickstarter 2018), hvor overskuddet går til en nødhjælpsorganisation (eksempel: Røde Kors, ‘Smid Tøjet’).”

Undervisningen bevæger sig ikke lineært imod løsning af opgaven,

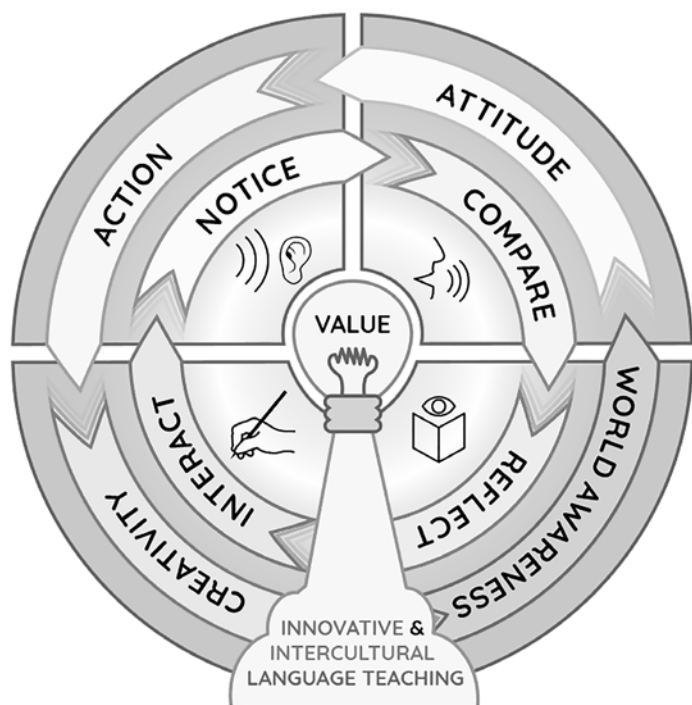
men derimod, som vist i figur 1, rundt omkring produktet med faglige og kulturelle indspark, udfordringer og fordybelse faciliteret af læreren. Sproglæreren tager i denne undervisningskontekst form som en facilitator, fagligt anker og bevidst disruptør for skabelsesprocessen hos eleverne, og han eller hun er en udfordrer af elevernes faglige produktion til en sådan grænse, at det bliver synonymt med en kvalitetsgaranti for produktet. Læreren synliggør interkulturelle og innovative perspektiver og hensigtsmæssige handlingsmønstre for eleverne, som derefter tager kontrol over færdighederne og deres viden og benytter dem i den form, det er hensigtsmæssigt for deres produkt.

I vores arbejde med forløbet Sneak Peak og innovation i undervisningen oplever vi en nødvendighed af at kontekstualisere elevens færdigheder og viden for at kunne aktivere og styrke elevens divergente tænkning (Rasmussen og Moberg 2016), som er evnen til at se flere og nye muligheder i det kendte, og rette den mod løsningen af et fagligt relevant produkt. At arbejde entreprenant og innovativt er en cyklisk, kontinuerlig og segmenteret proces, hvor eleven arbejder med sine engelskfaglige færdigheder i symbiose med innovationen snarere end på bekostning af dem. Denne proces kan ikke forstås i forløbets enkeltstående karakter, men i den generelle udformning af undervisningen, som retter sig imod skabelsen af værdi for sig selv og andre.

Værdiskabelsen i centrum

Innovativt tager vi udgangspunkt i de fire dimensioner: Handling, Personlig Indstilling, Kreativitet og Omverdensforståelse (Nybye og Rasmussen 2013). Det interkulturelle aspekt af modellen er at bemærke – at sammenligne – at reflektere – at interagere (Liddicoat & Scarino 2013: 60). Det sproglige grundlag for undervisningen er stadig fokuseret i de klassiske engelske færdigheder: lytte, tale, læse og skrive. Modellen viser, hvordan man innovativt og interkulturelt cyklisk bevæger sig rundt om formålet med undervisningen, navnlig værdiskabelse (figur 1). De fire kernefærdigheder i engelskundervisning findes som bunden for undervisningskonteksten, og de benyttes som redskaber til værdiskabelse og skaber mulighedsrum for de cykliske processer. Sproglæreren kan forberede undervisningen ud fra hver fase i modellen, eksempelvis kan der arbejdes med elevernes personlige indstilling til emnet ved at introducere forskelligt baggrundsmateriale, hvor eleverne bemærker, hvordan skodesign, -produktion og -forbrug fungerer. Eleverne arbejder derefter eksplicit

med forskelle og sammenligninger mellem de forskellige industrier. Dette skaber refleksion, som kan materialiseres ud i et mundtligt eller skriftligt, mediebaseret “mellem”-produkt, som lægger et grundlag for formativ feedback (interaktion) fra medstuderende og underviser. Denne korte proces skaber værdi for eleven, og den nye viden kan tages med videre i den næste fase, som til sidst munder ud i det færdige værdiskabende produkt. Værdicentreringen fungerer som et pejlemærke for lærerens forstyrrelser af elevernes livsanskuelse og danner ramme om forløbets karakter. Eksempelvis skal eleverne – for at kunne skabe et produkt, der har indsigt i og forståelse af skos kulturelle og pragmatiske funktion – introduceres til hiphopdans, men danset i uhensigtsmæssige sko som f.eks. træsko. Det får karakter af en læringsoplevelse, der ved efterfølgende refleksion skal øge elevernes bevidsthed om den pragmatiske kontekst omkring skoen og sætte dem i en situation, der forlanger deres opmærksomhed.



Figur 1. Innovativ og værdiorienteret model for interkulturel læring. Kilde: Thorsen & Bøg.

Sneak Peak-forløbet er karakteriseret ved sammensmeltningen af fagligheder om globalisering, international arbejdsdeling og interkulturelle læreprocesser, der giver en holistisk tilgang til stofområdet. Det, at der er et endeligt slutmål i form af et produkt i Kickstarter, der skaber værdi for andre, giver mulighed for at arbejde med empowerment og aktiv deltagelse i en global verden.

Konklusion

Ved at give os studerende på læreruddannelsen muligheden for at arbejde med en åben, selvstyret opgave, der er kompliceret nok til at gøre det spændende og overskuelig nok til, at vi føler, at vi kan overkomme opgaven, skabes der både motivation og “flow” (Pink 2011), som i sig selv kan lede til uventede innovative processer. Vi blev gennem denne udfordring i stand til at skabe en ny model på baggrund af fem forskellige aspekter: innovation, interkulturel forståelse, sprogundervisning, tværfaglighed og teknologi. Vi vil fortsat arbejde med at udvikle vores viden og færdigheder til at sammensætte vores læringsmaterialer og undervisning i sprogfagene med det formål at facilitere en innovativ og værdiorienteret tilgang til interkulturel læring for eleverne i folkeskolen.

Det største dogme med opgaven blev ikke alene at være innovative og entreprenante selv, men at udvide undervisningen til at inkludere elevernes innovative kompetencer. Den virkelige udfordring er todelt og ikke “aflåst” til lærerens egen bevidsthed. Den er styrket og faciliteret af lærerens mangfoldige kompetenceområder, som skal komme til udtryk i skabelsen af et interkulturelt, innovativt og entreprenant klasserum, hvor eleverne kan tage vare på morgendagens nye udfordringer.

Noter

1. Thomas Raun Bøg: <https://schoolthomas.wordpress.com> og for at se undervisningsplanen: <https://schoolthomas.files.wordpress.com/2018/01/intercultural-cross-curricular-and-innovative-media-project.pdf>. Hjemmesiden er en portfolio, som de studerende skal lave i forbindelse med engelskundervisningen på læreruddannelsen.

Litteratur

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dervin, F. & Risager, K. (2015). *Researching identity and interculturality*. New York: Routledge.
- Harris, S. (2017). *Reality and the imagination*. Lokaliseret d. 20. marts på: <https://samharris.org/podcasts/reality-and-the-imagination/>.
- Holliday, A., Hyde, M. & Kullman, J. (2010). *Intercultural communication: An advanced resource book for students*. London: Routledge.
- IMDb (2015a). *Sneakerheadz*. <https://www.imdb.com/title/tt3240784/>.
- IMDb (2015b). *In their shoes*. <https://www.imdb.com/title/tt4282906/>.
- Kellner, D. & Share, J. (2009). Critical media literacy, democracy and the reconstruction of education. I: Macedo, D. & Steinberg, S. R. (red.), *Media literacy. A reader* (s. 3-23). New York: Peter Lang.
- Kickstarter (2018). <https://www.kickstarter.com/>.
- Liddicoat, A.J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Neck, H.M., Greene, P.G. & Bush, C.G. (2014). *Teaching entrepreneurship: A practice-based approach*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Nybye, N. & Rasmussen, A. (2013). *Progressionsmodel for innovations- og entreprenørskabsundervisning*. Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprise. Lokaliseret d. 6. marts på: <http://www.ffe-ye.dk/media/33059/Progressionsmodel.pdf>.
- Pink, D.H. (2011). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Rivershead Books.
- Rasmussen, A. & Moberg, K. (2016). *Taksonomi i Entreprenørskabsuddannelse – perspektiver på mål, undervisning og evaluering*. Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprise. Lokaliseret d. 20. marts på: <http://www.ffe-ye.dk/media/785757/taksonomi-2-udg.pdf>.
- Ryan, M. (2010). *Cultural studies. A practical introduction*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Svarstad, L.K. (2016). *Teaching interculturality: Developing and engaging in pluralistic discourses in English language teaching*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet. edu.au.dk/fileadmin/edu/phdaafhandling/Lone_Krogsgaard_Svarstad_PhD.pdf.
- Svarstad, L.K. (2018). En Cultural Studies-tilgang til kulturmøder og interkulturalitet. I: Juul, H. (red.), *Fremmedsprogdidaktik. Mellem fag og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Dansk i hverdagen – på vej mod en læringsinfrastruktur

Som opfølgning på Eskildsen og Wagners artikel i *Sprogforum* 66, 2018 (s. 62), vil vi i denne artikel beskrive udvikling af ressourcer der



KAMILLA Ø. BORG

Cand.it., webkommunikation med specialisering
i interaktionsdesign
kamillaborg@hotmail.com



NICLAS B. JUHL

Cand.it., webkommunikation med specialisering
i interaktionsdesign
point2@live.dk



DITTE D. MATHIASSEN

Cand.it., webkommunikation med specialisering
i interaktionsdesign
ditte@drewer.dk



CARSTEN H. PETERSEN

Cand.it., webkommunikation med specialisering
i interaktionsdesign, projektleder
mr.Carsten@hotmail.com



JOHANNES WAGNER

Dr.phil., professor
Institut for Design og Kommunikation
Syddansk Universitet
jwa@sdu.dk

kan understøtte nyankomne borgere i at lære dansk som andetsprog i deres livsverden. Sprogbrug i hverdagen kan fungere konstruktivt for indlæringen af dansk som andetsprog. Der er “bare” to udfordringer:

- at de nyankomne overhovedet får kontakt til dansktalende borgere der vil tale med dem, og
- at sprogligt materiale fra disse møder gøres tilgængeligt for at kunne øves.

Vi vil i denne artikel gennemgå to forskellige eksempler på kreative digitale ressourcer der kan understøtte kontakten mellem dansktalende og nyankomne borgere og hjælpe sidstnævnte med at udvikle det sprog de har brug for i deres livsverden. Artiklen viser arbejdsmåden, detaljeringsgraden og de innovative arbejdsformer som udviklingen af disse ressourcer bygger på. For den bagvedliggende argumentation om “Language Learning in the Wild” henviser vi til Eskildsen og Wagner (2018) samt til Wagner (2015, 2018).

Interaktionsdesign designer interaktioner

Vores tilgang er sociologisk baseret, og deltagelse i samfundet, identitet og selvbestemmelse er centrale omdrejningspunkter i udviklingsarbejdet. Overordnet set følger vores fremgangsmåde designforskningen, især interaktionsdesign, hvis selvforståelse er at “skabe fremtiden”; det ligger jo ikke så fjernt fra sprogundervisningens opgave: at skabe fremtiden for nye medborgere og give dem redskaber til at blive aktive medborgere i Danmark. Mere specifikt er vores udgangspunkt socialt design der prøver at udvikle former for deltagelse der kan føre til “significant life improvements for a confined, marginal group or minorities” (Markussen 2017: 166).

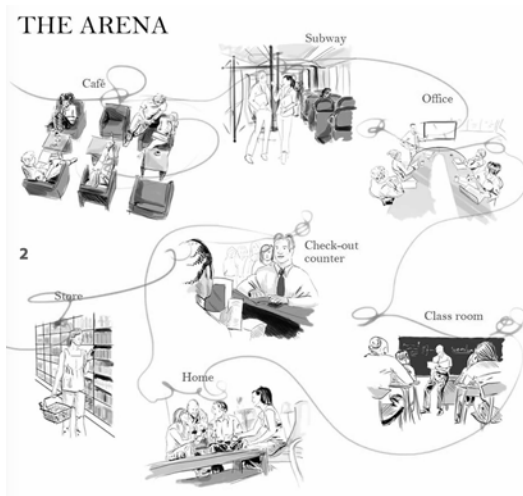
Vores fokus på deltagelse i sociale situationer og i samfundet som helhed adskiller sig fra en mere sprogpædagogisk tilgang hvis fokus ligger på lørneren. Vi er især interesserede i at hjælpe ikke-dansktalende borgere med at handle i deres specifikke livsomstændigheder. Sproglæring ser vi som en sideeffekt af deltagelse (for en læringsmæssig begrundelse, se Eskildsen og Wagner 2015). Sprogundervisning spiller uden tvivl en vigtig rolle i denne proces, men vi starter så at sige i den anden ende ved den samfundsmæssige deltagelse.

Vi vil udvikle de nyankomne borgeres sociale infrastrukturer, dvs. hjælpe dem med at deltage i deres nære samfund og kvalificere dem til social handling i specifikke situationer. Vi vil hjælpe med til

at mennesker kommer i kontakt med hinanden, kontakter der fører til sprogferfaringer som igen kan føre til samtale, samhandling og læring. De ressourcer vi udvikler, kan være applikationer, men kan også være af fysisk (*tangible*) karakter.

Vi følger *Design Thinking*-modellen (se f.eks. IDEO 2012) der er en iterativ (tilbagekoblende) udviklingsmetode, ofte inddelt i fem faser: *empathize*, *define*, *ideate*, *prototype* og *test*. Fase 1 starter med at undersøge mennesker i de livsomstændigheder man udvikler for. Undersøgelse af sproglørneres behov (*behovsanalyse*) har også tidligere været central for udarbejdelse af undervisningsmateriale. Men designforskning går anderledes til værks ved at adressere hvilke former for deltagelse og hvilken sprogkontakt der er brug for at understøtte. Sproglige ressourcer er en vigtig del af det, men ikke det hele.

Kortlægning af deltagelse og de dertil hørende sprogbrugserfaringer foregår meget konkret. Det handler om hvad folk faktisk gør når de er i kontakt med dansktalende borgere i butikker, på kommunen, i skolen, over hækken, på sygehuset, på apoteket osv. At være hjemme i et nyt land betyder at man "koloniserer" sin livsverden; der er nogle steder man kommer igen og igen, der er nogle ting man gør igen og igen, der er nogle kontakter som man bliver ved med at bygge på. Et af de centrale emner i den nye nordiske forskning om sproglæring i hverdagen (languagelearninginthewild.com) er at kortlægge nyankomne borgeres livsverden og at forholde sig til de kontekster hvor de taler med lokale. Det svenske projekt *Språkskap* (Clark & Lindemalm 2011: 2) har kaldt dem "arenaer" for læring (figur 1).



Figur 1. Arenaer for sproglæring. Kilde: Clark & Lindemalm 2011.

I fase 2 (*define*) analyseres den indsamlede empiri. Det fører frem til idegenerering (fase 3) hvor så mange ideer som muligt kommer på bordet; der sorteres og indsnævres efterfølgende når man begynder at udvikle *prototyper* (fase 4). I *testfasen* (fase 5) afprøves prototyperne med brugerne. I alle faser er der tilbagekobling til tidligere faser, heraf modellens iterative karakter.

Et gennemgående træk i den danske designforskning er samarbejde med samtlige *stakeholders* (parthavere) i processen. For mennesker der lærer dansk, kan det være personer på arbejdspladsen, i privatlivet, på sprogskolen, i kommunen og regionen, i frivillighuset eller sprogcaféen osv. Udvikling af sociale infrastrukturer drejer sig således ikke kun om at udvikle i samarbejde med ikke-dansktalende borgere, men om at samarbejde med alle *stakeholders* man kan identificere.

Designforskning har udviklet en vifte af forskellige arbejdsmetoder (Brandt, Binder & Sanders 2013) til de forskellige faser såsom designspil, designworkshops og *probes* (en form for interview hvor man bruger fysiske objekter, se f.eks. Gaver, Boucher og Pennington m.fl. 2004) der skal inspirere designerne med kreative ideer. I stedet for at udvikle et design som passer til alle, prøver designforskning at være specifik i forhold til konkrete situationer og konkrete mennesker. Når et designprodukt passer godt til nogle brugere, kan det også transformeres til at andre kan bruge det.

Designværktøjer

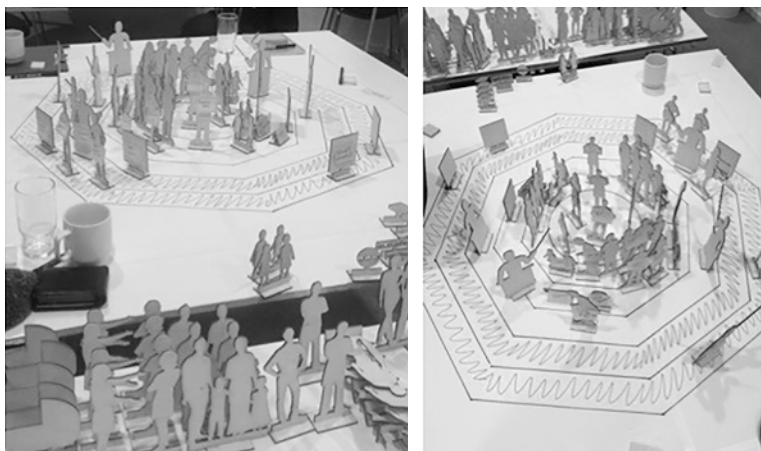
Vi vil give to eksempler på sådanne designmetoder, *figurine* workshop som bruges til at indsamle specifikke data, og *videokortspil* som bruges til at kategorisere videomateriale.

Figuriner

Figuriner er små træfigurer der kan bruges i *empathize*-fasen. De er en slags fysisk konkrete personar som ofte bruges til at repræsentere brugere og *stakeholders* i designprocessen (se Buur, Nielsen & Mortensen m.fl. 2018: 2). Figuriner bruges i workshops til at opnå en fælles, empatisk forståelse af de mennesker som vil blive berørt af et nyt design, eller som har noget at skulle have sagt i forhold til designprocessen.

Som vist i figur 2 repræsenterer figurerne enkeltpersoner. De afbilder forskellige typer, aldersgrupper og køn og kan udstyres med fysiske objekter eller værktøjer som i vores tilfælde er vigtige i forhold til deltagernes dansklæring. Figurinerne indeholder ikke nogen

form for viden. Figuriner er tomme skaller der under workshoppen annoteres med oplysninger der klistres på.



Figur 2. Figuriner i designworkshop for applikation 1.

Under workshoppen placerer deltagerne figurinerne på en spilleplade. I figur 2 er der brugt en slags måltavle af koncentriske cirkler. I den indre cirkel placeres en figurine der repræsenterer deltagerne selv. De skal argumentere for deres valg af figurinen, forklare hvem de er, hvor de kommer fra osv.

Derefter vælger deltagerne på skift en figurine som repræsenterer en person, et sted, en organisation eller et værktøj der er vigtigt i forhold til deres egen dansklæring. Figurinerne placeres på spillepladen med en redegørelse for den zone hvor de placeres. De figuriner der har haft størst betydning for at personen lærer dansk, placeres tættere på den indre ring end dem der er marginale. I vores *empathize*-fase har vi afholdt workshops med nyankomne borgere, men også med undervisere og administratorer på en sprogskole.

Måltavlen viser et vægtet netværk af *stakeholders*. Samtidig fortæller deltagerne detaljer og historier der kan skabe en empatisk forståelse for deres situation. Anderledes opbyggede spilleplader, f.eks. et bykort, en zoneinddeling e.l., vil give andre konfigurationer og anden viden til designerne.

Videokortspil

Videokortspillet, som er udviklet af Ylirisku og Buur (2007), har til formål at designe med video. Spillet muliggør at designerne på kort tid gennemgår, inddeler, kategoriserer og strukturerer en stor

mængde videomateriale. Videokortspillet er ikke beregnet til at gennemføres med borgere, men bruges af designere for at få styr på deres indsamlede videomateriale.

Den praktiske forberedelse inden spillet består i at finde interessante sekvenser i ens videodata og producere korte klip. Hvert klip får et videokort. Kortet indeholder et billede fra klippet, en titel samt nogle stikord (se figur 3).



Figur 3. Videokortspil: at uddele kort.

Spillet begynder med uddeling af kortene til alle spillere (3-5). Spillerne bruger noget tid på at blive fortrolige med de videoklip som kortene repræsenterer, og at finde sammenhæng mellem deres kort (dvs. finde potentielle “stik”). I spillet præsenterer de skiftevis deres stik, og de andre spillere prøver at “sælge” dem nogle af deres kort som de mener passer til (og som de selv gerne vil af med). Det resulterer oftest i en udførlig diskussion af hvordan spilleren opfatter sit stik. Ikke sjældent ændrer denne opfattelse sig undervejs. Videokortspil er en fortrinlig metode til at finde og formulere sammenhæng mellem forskellige klip og dermed opnå en bedre forståelse af ens videodata. Selvom spillets officielle formål er at komme af med alle de kort der ikke passer til ens stik, handler det mest om at generere rigeligt materiale omkring bestemte emner i ens data og få en bred vifte af ideer og inspiration til designprocessen.

To eksempler på digitale ressourcer

I det næste afsnit vil vi kort beskrive to forskellige ressourcer som

vi er ved at udvikle. Udviklingen udføres som to dobbeltspecialer ved Syddansk Universitets Institut for Design og Kommunikation, og arbejdet er del af et igangværende projekt som vi er ved at søge midler til.

I projektet har vi valgt en bestemt by, Kolding, som eksempel hvor vi vil samarbejde med lokale *stakeholders* og udvikle et antal meget specifikke applikationer og andre ressourcer til at fremme dansk-tilegnelsen i hverdagen. Vi mener at “mange bække små” vil gøre en forskel for ikke-dansktalende i forhold til deltagelse i livsverdenen.

Eksempel 1: En velkomst-applikation

Webapplikationen skal fremme kontakten mellem borgere der er flyttet til Kolding-området fra udlandet, og deres dansktalende medborgere. I vores feltarbejde har vi blandt andet besøgt sprogskoler, frivillige organisationer og virksomheder som alle arbejder med nyankomne borgere i Kolding-området. Feltarbejdet har vist os et centralt dilemma for borgere der vil lære dansk. På den ene side mener de at man lærer dansk bedst ved at tale det i hverdagen, men samtidig oplever de at det er meget vanskeligt at skabe og vedligeholde sociale relationer til de lokale.

Appen fokuserer på højtuddannede tilflyttere fra udlandet og deres ægtefæller der kommer til Kolding for at arbejde. Målgruppen er eftertragtet da der kommer til at mangle kvalificeret arbejdskraft de næste mange år. Kolding kommune og trekantområdet gør meget for at tiltrække kvalificeret arbejdskraft fra udlandet, og man har ansat medarbejdere til at skabe de bedste forhold for dem. Kommunale medarbejdere oplyser dog også at de ofte rejser efter kort tid, grundet trivselsproblemer.

Den manglende trivsel bunder ofte i at den ene part kommer til Danmark for at arbejde, f.eks. i en international virksomhed, hvorefter den medrejsende ægtefælle skal lede efter arbejde. Da erhvervslivet i Kolding primært består af små og mellemstore virksomheder som har dansk som arbejdssprog, har de svært ved at finde arbejde. Når ægtefællen ikke har kontakt til danskere og ikke taler sproget, ender han eller hun med at være isoleret fordi den eneste sociale kontakt er til egen familie.

For at forbedre situationen har vi taget udgangspunkt i forslag som kom frem i nogle af de figurine-workshops som vi arrangerede: at styrke kendskabet til sociale arrangementer hvor man kan møde og skabe relationer til lokale. Der mangler information på engelsk om eksisterende tiltag i Kolding Kommune, og de tilgængelige informationer ligger på mange forskellige platforme som gør det svært

at danne sig et overblik. Ligeledes vil flere af de frivillige organisationer vi har besøgt, gerne tilbyde kontakter til venskabsfamilier, men man mangler danske familier.

En anden mulighed for at skabe sig et dansk netværk er via foreningslivet. Men informationsmateriale om foreningerne i Kolding er sjældent på engelsk, og som tilflyttet borger er det svært at kontakte foreninger hvis man ikke kan finde informationer om dem og få oplyst hvordan man bliver medlem.

For at imødekomme disse problemstillinger udvikler vi p.t. en social applikation hvor brugerne angiver hvilke interesser de har; det kan være alt fra madlavning til fodbold eller ornitologi. På baggrund af disse interesser bliver han/hun matchet med foreninger inden for vedkommendes interessefelt. Her har man så mulighed for at læse mere om denne forening på engelsk og tage direkte kontakt. Ligeledes kan man matches med andre brugere på tværs af nationaliteter som har valgt samme interesser. Her er det muligt at kontakte danskere som har oprettet sig som bruger. Dette kræver ikke at møde op nogen steder, og alt kan aftales individuelt så det passer ind i ens hverdag.

Ud over at matche med foreninger og andre brugere vil der være en begivenhedsoversigt og kalender hvor man kan se alle de lokale arrangementer som både kan være arrangeret af foreninger eller private brugere af applikationen. Dermed har man mulighed for at skabe et overblik og vælge ud fra netop sine egne interesser. Derudover indeholder applikationen også en vidensbank i form af et "forum" hvor brugerne selv genererer indhold. Dette handler især om de mere praktiske ting man som tilflytter skal være opmærksom på, f.eks. hvordan den offentlige trafik fungerer, eller at man skal betale licens.

Hermed har brugerne mulighed for at finde og generere indhold på engelsk som kan gøre tilværelsen lettere for tilflyttere. Derudover får de adgang til det danske foreningsliv og danskerne selv.

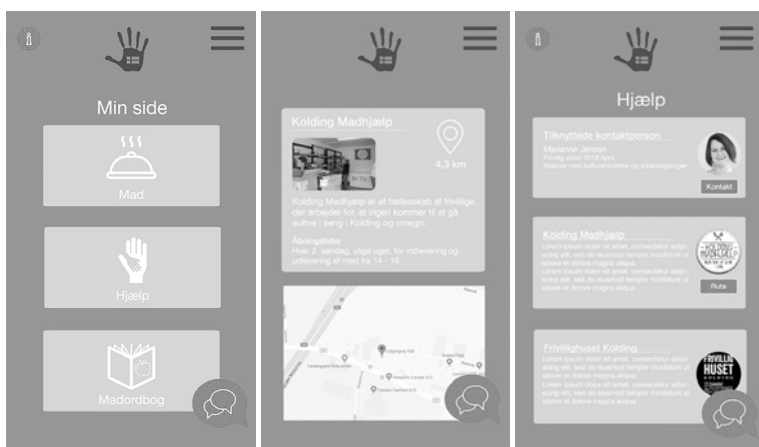
Eksempel 2: Overkommelig mad – og sprog

I den anden applikation fokuserer vi på sprog og madspild i det danske samfund. For mange udenlandske borgere er det at få penge nok til mad en daglig kamp ud over det at navigere fysisk og online i Danmark når ens sprogfærdigheder ikke er særlig gode. I vores andet feltarbejde opdagede vi i hvor høj grad der var behov for donation af mad, og hvor mange fattige mennesker der findes i det danske samfund. De eksisterende sociale tilbud angående mad og sprog bliver

hyppigt benyttet og beskrives af borgerne som et middel til overlevelse. Men vi mødte i vores feltarbejde også et fællesskab som vi hurtigt blev en del af. Et fællesskab som byder på masser af humor, empati, diversitet, og et sted hvor der var plads til alle, uanset hudfarve, sprog, alder eller køn. Vi har derfor sat os det som vores mål at udvikle en webapplikation der har fokus på at videregive overskudsmad, og derfor bruger vi madhjælpen som en arena for dansklæring. Målgruppen er marginaliserede og udsatte grupper hvor udenlandske medborgere fylder en del.

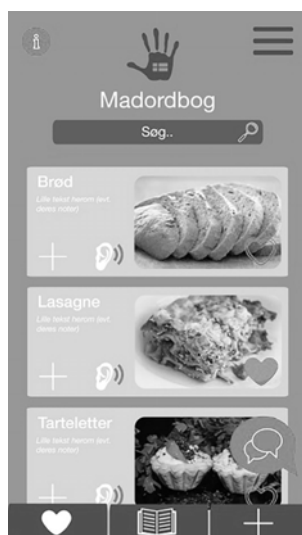
Med webapplikationen ønsker vi at gøre det nemt og overskueligt for nyankomne hurtigt at finde information om hvor og hvordan der kan hentes overskudsmad fra privatpersoner, virksomheder eller organisationer. Således forsøger vi at flytte en ressource der er overflødig et sted, til en social gruppe som har brug for den.

På nedenstående billeder ses et udpluk af den udarbejdede prototype. Til venstre er "Min side" hvor den nyankomne har mulighed for at finde gratis mad i nærområdet, madhjælp og tilgå en personlig madordbog. Til højre ses "Hjælp"-siden hvor der er information om tilknyttede frivillige og hjælpeorganisationer med fokus på mad.



Figur 4. Sideopslag i mad-applikationen.

Som tidligere nævnt kan sprog være en hindring. Derfor har vi valgt at implementere en billed-/lydordbog med fokus på mad, Madordbog.



Figur 5. Sideopslag i Madordbog.

Ordbogen giver brugeren mulighed for at se hvordan forskellige råvarer og retter ser ud, læse hvad de hedder, og få ordet oplæst. Tilmed findes *plus-funktionen* i højre bund som er beregnet til at brugeren selv kan tilføje tekst og billeder og således skabe sin egen personlige ordbog. Ligeledes findes der en *plus-funktion* på hvert element i madordbogen hvor man kan tilføje egne noter for at fremme læring og interaktion.

Via webapplikationen kan brugerne chatte med en kontaktperson og arrangere et fysisk møde hvor de kan få hjælp til jobsøgninger, dansk, netværk eller andet. Som en del af konceptudviklingen var det især vigtigt for os at have stort fokus på den personlige relation der gerne skal opstå mellem brugeren og kontaktpersonen. Det etnografiske studie belyste i høj grad at der er en vis usikkerhed og ydmyghed i denne målgruppe. Ligeledes mødte vi en stor gruppe frivillige som gik meget langt for de nyankomne, skabte en særlig relation og tilmed fik stor værdi ud af dette personligt.

På baggrund af disse fund har vi valgt at skabe en platform på webapplikationen som understøtter en personligt tilknyttet kontaktperson. Denne funktion gør det muligt at skabe en tættere relation mellem bruger og frivillig. Formålet er at give brugeren af applikationen tryk og særlig hjælp ved henvendelser til deres kontaktperson. Ved fysiske interaktioner mellem disse opstår der en naturlig læringssituation. Ydermere giver appen de nyankomne et

netværk og dermed gentagelser af naturlige situationer hvor de er tvunget til at bruge deres danske sprog.

Perspektiver

Artiklen er del af et internt projekt ved Syddansk Universitet. Det fremtidige arbejde går ud på at identificere flere arenaer for dansklæring og udvikle små lokale hjælpematerialer der dog ikke nødvendigvis skal være digitale. Vi er interesserede i at samarbejde med interesserede undervisere og sprogskoler. For at komme i kontakt med projektet kan man henvende sig til

Johannes Wagner, jwa@sdu.dk og/eller
Søren Wind Eskildsen, swe@sdu.dk.

Litteratur

- Brandt, E., Binder, T. & Sanders, E. B.-N. (2013). Tools and techniques. Ways to engage telling making and enacting. I: Simonsen, J. & Robertson, T. (red.), *Routledge International Handbook of participatory design* (s. 145-181). Routledge: New York.
- Buur, J., Nielsen, C.F., Mortensen, K. & Wagner, J. (2018). Emergent meaning & innovative insights with figurines. *Proceedings of the 5th Participatory Innovation Conference (PIN-C)*, 294-302.
- Clark, B. & Lindemalm, K. (red.) (2011). *Språkskap – Swedish as a social language*. Stockholm: Ergonomidesign, Folkeuniversitetet and Interactive Institute.
- Clark, B., Wagner, J., Lindemalm, K. & Bend, O. (2011b). Språkskap: Supporting second language learning “In the Wild”. *INCLUDE 11. International Conference on Inclusive Design proceedings*. Royal College of Art. http://include11.kinetixevents.co.uk/rca/rca2011/paper_final/F514_1578.PDF.
- Eskildsen, S.W. & Wagner, J. (2015). Sprogbrugsbaseret læring i en tosproget hverdag. En forskningsoversigt over sprogbrugsbaseret andetsprogstilegnelse og sprogpædagogiske implikationer. *NyS*, 48, 71-104.
- Eskildsen, S.W. & Wagner, J. (2018). “Language learning in the wild” som praksisorienteret sprogundervisning. *Sprogforum*, 66, 62-70.
- Gaver, W.W., Boucher, A., Pennington, S. & Walker, B. (2004). Cultural probes and the value of uncertainty. *Interactions*, 11(5), 53-56.
- IDEO (2012). *Design thinking for educators* (2. udg.). Palo Alto/ Chicago: IDEO.
- Markussen, Th. (2017) Disentangling “the social” in social design’s engagement with the public realm, *CoDesign*, 13(3), 160-174.
- Wagner, J. (2015). Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning. I: Cadierno, T. & Eskildsen, S.W.

- (red.), *Usage-based perspectives on second language learning* (s. 75-104). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wagner, J. (2018). Towards an epistemology of second language learning in the wild. I: Hellermann, J. m.fl. (red.), *Changing practices for L2 use and development "In the Wild"*. Berlin: Springer Nature.
- Ylirisku, S. & Buur, J. (2007). *Designing with video. Focusing the user-centred design process*. London: Springer Verlag.

Engelsk i udeskole – en praktisk-musisk tilgang

Denne artikel beskæftiger sig med engelskfaget i udeskole og refererer blandt andet til mit bidrag til bogen *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (Slåttvik 2017) samt til en artikel i det canadiske outdoor-magasin *Pathways*, hvor artiklens case første gang blev præsenteret (Barfod & Slåttvik 2017). I store træk handler udeskolekonceptet om, at læreren regelmæssigt tager sin undervisning ud af klasselokalet.

Artiklens omdrejningspunkt er, at engelsklæreren ved at ændre rammer og vilkår og tage engelskundervisningen ud af det sædvanlige lokale kan skabe en ny læringskontekst. Denne kontekst kropsliggør læring og inviterer til mere samtale på engelsk.

Praktisk-musiske tilgange og variation

Som engelsklærer i grundskolen ved man meget om at undervise med varierede tilgange og metoder som et led i at anspore til læring og tilegnelse. Ved bevidst at præsentere forskellige arbejdsmetoder er der sandsynlighed for, at man aktiverer og udvikler forskellige lærings- og tilegnelsesstrategier hos eleverne og derved favner en fagligt differentieret elevgruppe. Læremidlers tekster, øvelser og opgaver samt aktiviteter planlagt af læreren selv benytter således ofte multimodalitet og multimodal interaktion i form af blandt andet tekst, billede og lyd, samt interaktive websteder og applikationer, foruden at klassiske praktisk-musiske tilgange som f.eks. sanglege, rim, remser, bevægelseslege og dramatiseringer af replikskifter, historier og eventyr også ofte bliver brugt i engelskundervisningen.



ANJA BOLS SLÅTTVIK

Cand.mag. i engelsk

MA i dansk som andetsprog, lektor

Læreruddannelsen og hf i Nørre Nissum, VIAUC

abs@via.dk

Desuden integreres områderne læse, lytte, tale og skrive i aktiviteter og øvelser i de fleste temaer og timer.

Disse tilgange og metoder er forankrede i en socialkonstruktivistisk og funktionel sprogforståelse af tilegnelse som en proces, der opstår og udvikles i social interaktion (Lund 2015: 143). En sådan forståelse udmøntes i praksis ved, at læringsaktiviteterne planlægges, så eleverne opmuntres til at interagere med læreren og med hinanden i mundtlig og skriftlig kommunikation. Læringsperspektivet handler om at skabe kontekster, der fremmer kommunikativ interaktion, og dertil anvendes praktisk-musiske aktiviteter, som præsenterer situationer, der opmuntrer til samtale.

Det er altså ikke fremmed for engelsklæreren at arbejde med kreative processer med det formål, at eleverne skal få størst mulig deltagemulighed i kontekster, der ligner livet uden for skolen. De skal have mulighed for at øve sig for at tilegne sig målsproget og i sidste ende kunne give udtryk for, hvem de er, og hvad de står for i en given kontekst.

Som underviser på læreruddannelsen er det ikke desto mindre min erfaring, at eleverne i engelsktimerne ikke siger nok til at få lagret mundtligt engelsk hensigtsmæssigt. Alle gode intentioner til trods fortæller lærere og praktikanter, at eleverne ikke får øvet sig, idet de ikke deltager mundtligt. Også en artikel i *Folkeskolen* fra 8. februar 2018 peger på udfordringen med de tavse elever i engelskfaget og kæder i en vis udstrækning elevernes tavshed og mangel på øvelse af udtale sammen med lave karakterer til folkeskolens afgangsprøver (Hermann 2018).

Af den årsag er engelsk i udeskole endnu et spændende bud på, hvordan man kan skabe kreative og nye kontekster, der appellerer til mere kommunikativ deltagelse, så eleverne i nye og anderledes omgivelser kan øve sig på engelsk og få mulighed for at udtrykke sig som den, de er, på engelsk.

Hvad er udeskole?

Udeskole er regelmæssig undervisning i folkeskolens almindelige fag uden for klasserummet. Udeskole er også forankret i socialkonstruktivismen, for læringsperspektivet handler i høj grad om at lære gennem at undersøge, eksperimentere og skabe sammen (Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen 2017: 84).

I en dansk sammenhæng er udeskole kendetegnet ved at blive udført regelmæssigt og ved at høre til i fagene og være tæt knyttet

til folkeskolens kompetencemål (Bentsen & Jensen 2012). Det drejer sig om at gøre udeskole til skolehverdag med den sædvanlige lærer, og udeskole adskiller sig derved fra særlige ekskursioner og tematiske udflugter i fagene, hvor undervisningen ofte foretages af en naturvejleder, rundviser eller anden ekspert (Waite, Bølling & Bentsen 2015).

I grove træk kan man identificere to anvendelsesperspektiver på udeskole. I det ene perspektiv anvendes uderummet som en kilde til ny viden. Det kan f.eks. være det lokale vandværks formål eller et museums særudstilling af religiøs kunst. I det andet perspektiv skal uderummet ikke undersøges, men det bliver en integreret rammefaktor. Det vil altså sige, at uderummet skaber pladsen til en ordklassestafet eller sætter scenen for en dramatisering af en tekst eller lignende (Jordet 2010: 34).

Undersøgelser peger på, at udeskole understøtter elevers fysiske, psykiske, sociale og akademiske udvikling og trivsel (Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler & Mess 2017: 1). Dertil kommer, at udeskole giver eleverne mere taletid end den traditionelle klasserumsundervisning gør (Herholdt 2003: 54), og denne omstændighed udspringer blandt andet af ét af udeskoles læringsperspektiver, hvor det handler om at skabe en praksis i fællesskab og lære af den situation, som skabes. Rammen for læring er forandret, og dette fører til en forandret deltagelse, som i dette tilfælde handler om øget kommunikativ deltagelse, hvilket igen fører til en forandret social praksis (Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen 2017: 87). For aktivt at kunne ændre sin deltagelse skal eleven have en vis handlekompetence. Denne kan udvikles gennem tilgange, som omhandler kreative, undersøgende og aktivt skabende processer. Således skabes der mulighed for læring gennem social samhandling og kommunikativ interaktion.

Den norske didaktiker Arne Nikolajsen Jordet har udviklet en helhedsmodel for udeskole, af hvilken det yderligere fremgår, at også læring gennem krop og sanser er af afgørende betydning (Jordet 2011). Modellen demonstrerer, at i udeskole får undervisningen en konkret oplevet form. Denne konkrete og kropslige form komplementerer boglig læring, og i en sprogfagssammenhæng betyder det, at eleven bringer sin viden om sprog, sprogbrug og kultur og samfund i spil i en ny situation, hvor det bliver mere virkelighedsnært, interessant, relevant og levende. Den indeholder også en sanselighed, som blandt andet kan supplere den del af, i dette tilfælde, engelskfaget, som arbejder med engelske tekster som kunstværker.

En case: Simon says Macbeth

I det følgende præsenteres en case fra et udeskoleforløb, der anvender uderummet som en integreret del af undervisningen. Uderummet har indledningsvis en meget central plads i forløbets aktiviteter. De enkelte aktiviteter i forløbet understøtter elevernes aktive brug af sprog i forskellige situationer, og der lægges vægt på, at omgivelserne inviterer til øget sprogdeltagelse i engelsktimen. Casen er udarbejdet til og i uddrag tænkt som workshops i både engelsk- og udeskolemoduler i læreruddannelsen. Den anvendes i uddrag i min egen praksis i undervisningsfaget engelsk og på et specialiseringsmodul om udeskole i læreruddannelsen. De lærerstuderende skal dels analysere kvantitet og kvalitet af interaktionen og tilstedeværelsen af kommunikative kompetencer i de forskellige aktiviteter, dels analysere sprogtilegnelsesprocesser i aktiviteternes delelementer; foruden at de skal diskutere, hvordan uderum, sproglæring og indhold balanceres og vægtes i aktiviteterne.

Inden der arbejdes med casen, sættes scenen med følgende lille indledning for yderligere at inspirere de studerende til at integrere uventede omstændigheder i deres praksis.

Scenen sættes

Engelsklæreren i en femteklasse arbejder med *First Choice* for femte (Frandsen & Kristiansen 2006), og de er nået til temaerne om London og engelske sagn og legender. Læreren ønsker at supplere disse med lidt Shakespeare med det formål at give eleverne kendskab til ét af denne forfatters værker for derved at gøre hans værker og temaer vedkommende og mindre intimiderende på længere sigt.

Hun vil arbejde med Macbeth, og de fleste aktiviteter skal foregå udenfor, fordi de kræver en del plads. Det er morgentimer, og da der tilfældigvis ligger en let dis hen over landskabet, griber hun nuet og vælger også at udføre den første aktivitet udenfor. Hun fører klassen ud i disen midt på sportspladsen. Stemningen er på smukkeste vis sat for Macbeths møde med de tre hekse i første akt. Hun fortæller klassen, at det gælder om at lytte og forstå handlingen i det, de skal nu.

På heden

På et alders- og niveausvarende engelsk begynder hun nu en parafrasering over dramaet, og hun beder klassen hjælpe sig med at spejle efter heksene, som dukker op ud af disen. Hun holder sig primært til ord og udtryk, som klassen har en chance for at forstå gennem deres

tidligere undervisning. Hun udfordrer sin egen fortælle teknik ved at bruge et tydeligt kropssprog og en dramatisk tilgang.

Efter fortællingen får eleverne lidt tid til selv at sætte engelske ord på det, de hørte. Parvis konstruerer de en engelsk genfortælling af lærerens fortælling, og der er her mulighed for at trække sig lidt væk fra klassen, så samtalen kan foregå uforstyrret af de andre. Ved fælles hjælp finder de ord og udtale, og de hjælper hinanden med at sammensætte udtryk og sætninger, som fører til et referat af historien. Når klassen igen er samlet, hører de et enkelt af referaterne, og alle kan derefter få lov at supplere med detaljer m.m. Dernæst går læreren i dialog med dem for at gå et semantisk spadestik dybere og begrebsafklare ord for at hjælpe dem til at forstå nogle af temaerne i dramaet. Hun lægger især vægt på temaerne om venskab, loyalitet, tillid, svigt og skyld. For at fastholde nye ord og begreber beder hun dernæst eleverne indtale ord og ordforklaringer på deres mobiltelefoner; enten som en lydfil eller i tale-til-tekst-applikationer, hvor ordet bliver skrevet samtidig.

Stol på en ven

Nogle af temaerne sættes i spil i den næste aktivitet, hvor eleverne to og to skal skiftes til at føre hinanden fra et sted til et andet. Sammen gennemgår klassen forskellige udtryk og vendinger, som de kan anvende, som f.eks. *turn left, step up, three steps straight ahead*. Dernæst får den ene bind for øjnene, og den anden skal nu føre sin blinde partner fra A til B udelukkende ved sproglige kommandoer på engelsk. Det gælder om at tale højt og tydeligt og lytte koncentreret, og det gælder om at stole på hinanden, at turde bevæge sig uden at kunne orientere sig samt at lade sig føre af en kammerat, og det gælder om at være en god kammerat og føre sin makker sikkert frem. Der er således både et sprogligt perspektiv og et oplevelsesperspektiv i aktiviteten.

Efter aktiviteten bliver eleverne på samme måde som ovenfor bedt om parvis at finde ord og sætninger på engelsk, der beskriver oplevelsen, og sammen indsamler klassen ord, der skildrer de følelser og erfaringer, som oplevelsen gav, f.eks. *I felt nervous/insecure/bold/challenged, I had to trust ..., it was hard not to distrust because ...* osv. Klassen samles igen, og eleverne byder ind på engelsk med ord og erfaringer, og dette kobles igen til fortællingen om Macbeth for at give eleverne en forståelse for venskabet og loyaliteten mellem Banquo og Macbeth. Eleverne har således haft en konkret kropslig læring af begreberne "tro" og "tillid", foruden at de samtidig i både et mindre og et større forum har sat ord på oplevelsen; og igen indtaler de på engelsk til deres mobiltelefoner.

At lytte til sladder

Den næste aktivitet illustrerer og kropsliggør på indholdssiden temaerne svigt, skyld og mistillid, foruden, i det sproglige arbejde, vanskeligheden ved at høre og viderebringe en besked. To elever udpeges som konge og dronning i midten af en stor kreds. Nu starter læreren sladder. Hun hvisker til den nærmeste i kredsen, at kongen og dronningen har dræbt deres bedste ven, alt imens hun peger på de to inde i kredsen. Sladderens fortsætter hele kredsen rundt, og sidste mand siger den højt. Ofte har ytringen ændret sig, og foranlediget heraf bliver eleverne bedt om to og to at snakke om, så vidt muligt med engelske ord, hvad der var svært eller nemt ved at lytte og overføre ytringer. Derpå kan man tage en kollektiv metasamtale om lytte- og talestrategier. Så bliver kongen og dronningen spurgt til deres oplevelse som midtpunkt for sladder, og som før kvalificerer klassen igen ord og begreber sammen, foruden at oplevelsen kobles til dramaet, og de fastholder nye ord og begreber med indtaling til mobilenheder.

Simon says ...

Til sidst får eleverne lov at lege *Simon says* på engelsk; altså en leder siger: "Simon says: jump" og så skal alle hoppe, indtil lederen finder på en ny handling. Dét, man beordrer de andre til at udføre, skal i dette tilfælde stamme fra dramaet. Snart løber hele klassen rundt og slås med sværd og bliver bange for spøgelser, på engelsk!

Som afslutning på dagen laver de en fælles opsamling på ord og begreber, og læreren oplyser, at næste engelsktime skal bruges på at skabe en tegneserie med talebobler om en udvalgt scene fra dramaet. Her skal det indsamlede ordforråd kvalificeres i tekst som både direkte tale og som regibemærkninger.

I aktiviteterne ovenfor er det sproglige fokus først på at indsamle og indkredse ordforråd. Der er tale om begrebsafklaring på dansk og engelsk for at give ord, begreber og oplevelser en semantisk dybde, så eleverne kan arbejde videre med ord og begreber fra et velfunderet grundlag. Dernæst bevæger aktiviteterne sig over i pararbejde, hvor eleverne skal udføre handlinger via *restricted output* og dernæst samtale og forhandle sig til fælles forståelse af en oplevelse. Herved får de en mulighed for at anvende ord og begreber og gøre dem til deres egne og derved markere, hvad de står for, og hvem de er i relation til andre. Til sidst skal eleverne tilbage til klasselokalet og arbejde med at bringe det indsamlede ord- og begrebsapparat ind i en tekstuel sammenhæng, hvor de blandt andet vil skulle arbejde med sammenkædninger og andre tekstværktøjer (Johansson & Ring 2015: 222).

Forløbet imødekommer udfordringerne med de tilbageholdende og stille elever i engelskundervisningen ved at ændre rammerne, give eleverne plads til at tale mere frit og anvende metoder, der kropsliggør og eksperimenterer med ord, begreber og følelser. Yderligere accentuerer forløbet sprog i tre forskellige funktioner; nemlig sprog som ord- og begrebsafklarende redskab, sprog som middel til interpersonel kommunikation og endelig sprog organiseret i tekst.

Udeskole og det praktisk-musiske mødes

Udeskole supplerer fornemt eksisterende praktisk-musiske tilgange og metoder, som anvendes i engelskfaget. Dette forløb lægger sig snævert op ad en kompetencemålstyret undervisning, idet casen arbejder med områderne lytte, tale og skrive inden for kultur og samfund. Det involverer pensum på en skabende og undersøgende måde, som lægger op til kommunikativ og funktionel interaktion, hvor eleverne først sanser og opdager og der efter kropsliggør gennem samhandling. Hele tiden kommunikerer de med en makker eller med hele klassen og læreren om det, de foretager sig, hvorved de opbygger ordforråd og kvalificerer dette ved at skabe sammenhængende og kontekstuel tale. Yderligere oplever de, at deres oplevelser og erfaringer skal deles med andre, således at de så at sige får en stemme i klassen; deres oplevelse af konteksten opleves relevant for andre, og de føler sig hørt.

Forløbet inkorporerer og expliciterer sprogfunktioner i tre hovedområder; nemlig indsamling af ord og begreber i feltet, forhandling af identitet og relationer i samarbejde samt kvalificering af de to forrige gennem skabelse af tekst og billede.

Foruden at aktiviteterne skaber rum for taletid, så skaber selve uderummet plads til tale. Alene den ekstra plads kan fjerne en potentiel modstand mod at sige noget, fordi de enkelte grupper eller par fysisk kan fjerne sig fra de andre og skabe rum omkring sig og derved ikke kan høres eller føler sig overhørt.

Litteratur

Barfod, K. & Slåttvik, A. (2017).

Teaching English outside the classroom. *Pathways*, 30(1), 5-9.

Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. & Mess, F. (5. maj 2017). Effects of regular classes in outdoor education settings. A

systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 1-20.

Bentsen, P. & Jensen, F. (2012). The nature of udeskole: outdoor

- learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199-219.
- Ejbye-Ernst, N., Barfod, K. & Bentsen, P. (2017). *Udeskolelæring. For lærere og pædagoger*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Frandsen, G. & Kristiansen, T. (2006). *First Choice for femte – Pupil's Book*. København: Gyldendal.
- Herholdt, L. (2003). *Sprogbrug og sprogfunktioner i to kontekster* (2. udg.). København: DPU Forlag.
- Hermann, H.A. (2018). Niveauforskelle i engelsk udfordrer lærerne. *Folkeskolen* nr. 3, <https://www.folkeskolen.dk/625699/niveauforskelle-i-engelsk-udfordrer-laererne>.
- Johansson, B. & Ring, A.S. (2015). *Lad sproget bære. Genrepædagogik i praksis* (2. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor – tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Jordet, A.N. (2011). *Uteskole – en del av skolens utvidede læringsrom*. Skoven i skolen og uteskole.dk, <http://www.skoven-i-skolen.dk/content/uteskole-%E2%80%93-en-del-av-skolens-utvidede-l%C3%A6ringsrom>.
- Lund, K. (2015). Fokus på sprog. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprog i forandring* (s. 87-127). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Slåttvik, A. (2017). Sprogundervisning i uteskole. I: Ejbye-Ernst, N., Barfod, K. & Bentsen, P. (red.), *Udeskolelæring. For lærere og pædagoger* (s. 209-223). København: Hans Reitzels Forlag.
- Waite, S., Bølling, M. & Bentsen, P. (2015). Comparing apples and pears? A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English forest schools and Danish uteskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892.

Innovativ brug af it i sprogfagene

Hvordan skabes innovation i sprogfagene, og hvordan kan vi arbejde med at få øje på og sætte ord på innovation i undervisningen? Kravet om innovation er blevet en konstant del af skolens arbejde med undervisning og læring, blandt andet fordi der er en forventning om, at skolen tilpasser sig et samfund i forandring, hvor f.eks. digitalisering får en stadig mere central rolle. Sprogfagene bidrager i den forbindelse med indsigter i levende og foranderlige sproglige praksisser, kommunikationsformer og kulturer. Men der er også forventninger om, at der arbejdes med pædagogisk innovation og nye vidensformer, herunder i forhold til skolens investeringer i ny teknologi. Det betyder blandt andet, at innovative praksisser er stærkt forbundet med ændringer i de materielle rammer for undervisningen, hvor der f.eks. er krav om, at eleverne arbejder med varierende arbejdsformer og med at omsætte deres faglige viden på nye måder via it og medier (Undervisningsministeriet 2014).

I denne artikel vil jeg sætte ord på og eksemplificere, hvad man kan forstå ved innovation i sprogundervisningen, og hvordan man kan arbejde med innovationsprocesser. Jeg vil argumentere for, at der er mange muligheder for at arbejde med innovation ud fra observationer af og refleksioner over praksis, når praksis har en improvisatorisk og eksperimentel karakter. Innovation i sprogundervisningen kommer således i høj grad fra arbejdet med løbende forandringer i praksis, hvor teknologier som f.eks. tablets er med til at skabe nye muligheder for at arbejde med flere modaliteter og med samtaler på tværs af tid og rum.



BENTE MEYER

Cand.mag. og mag.art., lektor
Aalborg Universitet
bm@learning.aau.dk

Pædagogisk innovation og forandring i sprogundervisningen

Innovation er som begreb knyttet til "det nye", herunder kompetencer til at udtænke og udforme nye ideer, som har værdi for samfundet, herunder specifikke individer og grupper (Hammershøj 2012). Innovation kan også forbindes med kompetencer i at tilpasse sig forandringer og navigere sammen med andre i komplekse processer (Darsø 2012). I skolen forbindes innovation ofte med tilstedeværelsen af teknologier i undervisningen; dvs. at digitalisering af skolens undervisning opfattes som en historisk ny situation, hvor især eleverne fremtræder på helt nye måder som mediebrugere og producenter af viden (Sørensen m.fl. 2010). Innovationsbegrebet er dermed i et eller andet omfang forbundet med et brud med det eksisterende, f.eks. eksisterende pædagogiske praksisser, lærer-elev-roller og læremidler.

I sprogundervisningen kan der opstå udfordringer i forbindelse med innovationskrav, når der ikke afsættes ressourcer til eksempelvis lærernes kompetenceudvikling (Jahnke & Kumar 2014). Det kræver tid til kompetenceudvikling, hvis lærere skal arbejde med nye læremidler og teknologier og udvikle deres didaktik. Pædagogisk innovation i forbindelse med investering i iPads, hvor hver elev har en tablet, som er personlig, eller andre elevrettede teknologier, kan således falde til jorden, hvis ikke der er fokus på, hvordan (og om) der skabes relevante pædagogiske forandringer ved at investere i teknologi. I den forbindelse er det afgørende, dels om man ud fra praksis i klasseværelset kan få øje på de innovationer, der er tale om, dels hvilke værdier de skaber for sprogundervisningen her og nu og i et fremtidsperspektiv. Det er altså vigtigt at arbejde med en innovationsforståelse, der har blik for, at fornyelse opstår i og ud fra den praksis, der foregår i skolen, og at innovation dermed ikke kun bryder med, men også i høj grad trækker på lærernes viden om og forståelse af, hvad der er meningsfuldt for læring i det konkrete fag (Meyer 2013a).

Eksempel: Brug af videokommunikation i tyskundervisningen

I en 7. klasse i en skole i Varde Kommune arbejder eleverne med samtale på tysk via FaceTime med en anden 7. klasse i kommunen. De har som forberedelse til samtalerne arbejdet med grundlæggende ordforråd inden for et familietema og skal nu skiftes til at præsentere

sig for hinanden på tysk via FaceTime. Lærerne har givet dem mulighed for at støtte sig til et papir med glosser, som de har arbejdet med i undervisningen, og mange af eleverne benytter sig af dette. Papiret bliver også brugt som støtte i produktionen af en video, som eleverne påbegynder i lektionen, og som de senere i forløbet skal dele med eleverne på den anden skole via videokonference i skolernes telepresencelokale. Alle elever har deres egen iPad i hverdagen og er derudover vant til løbende at bruge videokonferencer i undervisningen.



Figur 1. Samtale via FaceTime på tysk.

Eksemplet peger på en innovativ brug af it, for så vidt som samtaler via videokonferencer på tablets eller deling af videopræsentationer via storskærme er relativt nye muligheder i skolen. Innovation kan således i det konkrete eksempel forstås som integreret brug af teknologier til at give eleverne nye muligheder for at kommunikere med andre på fremmedsproget. Eksemplet kan dog udfoldes yderligere, hvilket jeg vil gøre nedenfor ved at se på forskellige begrebsliggørelser af innovation, blandt andet via Burden m.fl. (2012), som arbejder med forskning i brug af tablets i undervisningen.

Innovation, remediering og effektivisering

Burden m.fl. (2012) arbejder ud fra blandt andet Puentedura (2011) og McCormick & Scimshaw (2001) med en forståelse af innovation, hvor

der er fokus på de måder, hvorpå teknologier forandrer – og dermed eventuelt fornyer – undervisning. På baggrund af teorierne opererer Burden m.fl. med to niveauer af teknologiernes forandring af undervisningen, *enhancement* og *transformation*, hvor kun *transformation* i deres forståelse i egentlig forstand er forbundet med innovation. Teknologier, som i dette tilfælde brug af tablets i undervisningen, kan således have en rolle, hvor de erstatter eksisterende læremidler og tilbyder øget effektivitet og udbytte i undervisningen – dvs. *enhancement*. *Enhancement* kan forbindes med remediering af f.eks. analoge læremidler som bøger, kopier og kladdehæfter, hvor remediering refererer til, at et medie repræsenteres i et andet (Bolter & Grusin 1999). Når man læser en bog på iPad'en, kan man f.eks. bladre i den og dermed få en fornemmelse, der svarer til, når man bladrer i en fysisk bog, men samtidig opleve, at digitaliseringen giver nogle nye muligheder og oplevelser af bogen, f.eks. brug af lyd og levende billeder. Brug af tablets kan dermed tilbyde en ny og mere engagerende og effektiv mediering af kendte læremidler. I forbindelse med *enhancement* sker der således ikke, ifølge Burden m.fl., en egentlig udvikling af det pædagogiske grundlag for undervisningen, men det bliver i højere grad nemmere og hurtigere at arbejde med det faglige materiale, når eleverne f.eks. interagerer mere selvstændigt og engageret med deres opgaver via brug af teknologi. Lærerens tid frigøres dermed i et eller andet omfang, når papirbaserede ressourcer erstattes med digitale ressourcer i processer, der kan forbindes med *enhancement*.

Innovation og transformation

Transformation etableres i modsætning til dette, ifølge Burden m.fl. (2012), når teknologierne bidrager til at skabe aktiviteter i undervisningen, som ikke tidligere har været mulige. Her påpeges det f.eks., at brug af kreative apps som iMovie (et videoprogram) og Brushes (et tegneprogram) kan skabe helt nye muligheder for, at eleverne kan udtrykke sig visuelt og f.eks. selv producere, redigere og dele multimodalt materiale. *Transformation* sætter dermed i højere grad end tidligere eleven i centrum for en skabende, snarere end en reproducerende faglighed.

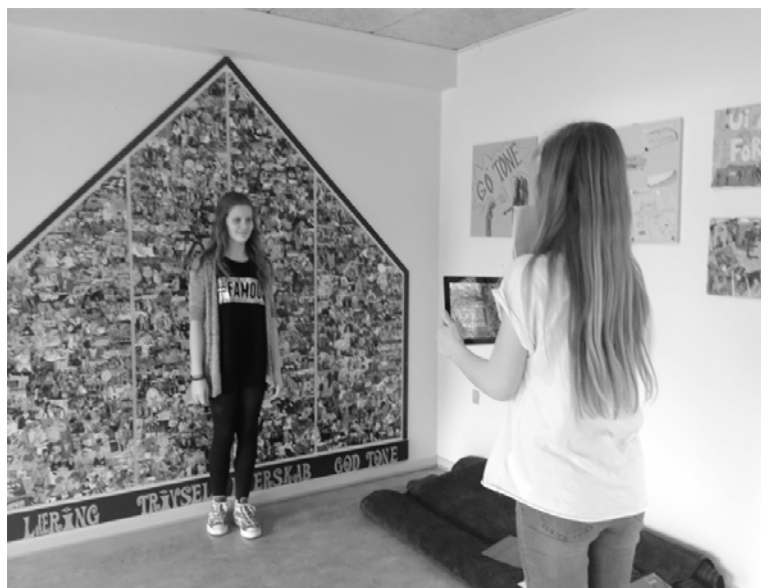
Burden m.fl.'s begrebsliggørelse af innovationsniveauer kan være væsentlige at forholde sig til, når man skal identificere nye didaktiske muligheder i sprogundervisningen, selvom begge niveauer i og for sig forudsætter, at der skabes nye dynamikker i klasseværelset. Når lærerens tid frigøres i forbindelse med *enhancement*-aktivite-

ter, skabes der f.eks. nye muligheder i undervisningen for, at læreren kan være til stede for specifikke elever, når der er behov for det. Det er altså ikke kun transformative processer, der skaber pædagogisk fornyelse. Begrebet "transformation" peger dog uanset dette på, at der kan være særlige innovative muligheder i anvendelsen af multimodale produkter i undervisningen, især når eleverne har en selvstændig rolle i at producere og redigere materiale.

Innovation og nye modaliteter

Antagelser om, hvad der i praksis gælder som innovation, må dog ikke mindst konkretiseres i forhold til specifikke situationer i og didaktiske rammesætninger af sprogundervisningen. Hvis vi vender tilbage til situationen fra tyskundervisningen i skolen i Varde, er der f.eks. tale om, at brug af tablets ikke kun erstatter brug af papirmaterialer, når eleverne samtaler med fremmede andre via FaceTime. Eleverne kvalificerer netop i samtalen med fremmede andre deres arbejde med ordforråd ved (på lærerens opfordring) at støtte sig til et stykke papir med noter. Dette er en væsentlig pointe, fordi forskning viser, at teknologier ofte anvendes samtidig med andre former for læringsressourcer, som f.eks. kladdehæfter, kopier og bøger, og at eleverne dermed får flere muligheder for at anvende forskellige former for modaliteter i deres læring i stedet for blot at erstatte dem med hinanden (Meyer 2013b; Burden m.fl. 2012). På den anden side skaber videosamtalen via FaceTime også helt nye muligheder for, at eleverne kan arbejde med deres mundtlighed gennem samtale. Den samtale, der således tidligere foregik i klassen imellem eleverne, kan nu foregå på tværs af lokaliteter, og medieringen har dermed transformeret samtalsituationen – med nye muligheder og udfordringer til følge. Et af problemerne ved realtime-samtale via tablets på tysk er således, at eleverne arbejder med kommunikation i et andet tempo, end de er vant til, og med fremmede andre, hvor der er større usikkerhed hos eleverne omkring, hvilke sproglige strategier de skal anvende i forhold til f.eks. at indlede og afslutte en samtale. Her har læreren selvfølgelig en rolle at spille i forhold til at arbejde med elevernes sproglige kompetencer og sprogudvikling. Derudover er der en udfordring i, at eleverne bliver eksponeret på nye måder, når de skal kommunikere via videoopkobling på en skærm. Her er 7. klasse-eleverne særligt bevidste om, hvordan de fremtræder for andre, hvilket spiller ind i læringsprocessen. Der er altså ikke nødvendigvis tale om, at videosamtalen tilbyder en bedre ramme for sproglæringen end klassebaseret samtale, men at flere modaliteter sættes i spil,

der som udgangspunkt giver eleverne øgede muligheder for at arbejde med it som en affordance i undervisningen.¹ Transformation af samtaledynamikker og relationer i videosamtaler skaber dog også udfordringer, der må inddrages i nye sprogdidaktiske rammer.



Figur 2. Produktion af video på tysk.

Også i elevernes arbejde med at skabe en præsentationsvideo på tysk, som kan deles med andre via telepresence, er der etableret nye læringsprocesser i praksis. F.eks. har præsentationsvideoen i et eller andet omfang erstattet en mere traditionel skriftlig aflevering, idet den sproglige præsentation medieres via lyd og billede og er distribuerbar på tværs af tid og rum. Som *enhancement* af et skriftligt produkt (hvor eleverne dog stadig støtter sig til skriftligheden via deres papir med noter) har videoen en styrke i forhold til målgruppen (7. klasse-elever), men den tilbyder også transformationer af undervisningen, i og med at den deles i realtime via storskærm med andre elever et andet sted i kommunen. Hvad der fungerer som hhv. *enhancement* og *transformation* af sprogundervisningen er dermed ikke altid tydeligt afgrænset, dvs. det er observerbart, at teknologierne i hvert tilfælde tilbyder nye muligheder, men det må også konkret vurderes i hvert tilfælde, hvad konsekvenserne og udbyttet er i praksis.

Innovation i sprogundervisningen og lærerens pædagogiske fantasi

Som påpeget ovenfor har valg af materialer i de sprogdidaktiske aktiviteter afgørende indflydelse på, hvordan eleverne kan arbejde med fremmedsproget, f.eks. i forhold til samtalerytmer og -strategier. Her er det væsentligt, at teknologier ofte får en rolle i sprogundervisningen, fordi lærere eller elever bevidst vælger at inddrage dem, eller fordi de er til stede og ved hånden i klasseværelset. Tilstedeværelsen af let tilgængelige, personlige teknologier i klasseværelset betyder, at lærere ofte får viden om, hvordan teknologier kan bruges i undervisningen ved at observere, hvordan de konkret bliver brugt af elever eller af andre lærere i praksis. Beauchamp m.fl. (2015) taler i den forbindelse om, at lærere og elever lærer om brug af teknologier i samspils- og samskabelsesprocesser, hvor lærerens pædagogiske fantasi stimuleres af elevernes anvendelse af teknologierne i praksis, og hvor eleverne inspireres af, at lærerne inddrager deres brug af teknologien i undervisningen.

Samspillet mellem lærere, og lærere og elever understøtter en praksisforankret og kollaborativ forståelse af innovation i undervisningen, hvor innovation er knyttet til løbende eksperimenter med teknologier (og andre læringsressourcer) i praksis. Dette er væsentligt, fordi, som Schön (2001) påpeger det, viden er indlejret i handlinger i praksis, hvor løbende refleksioner (kaldet *refleksioner-i-handling*) beskriver de måder, hvorpå professionelle som f.eks. lærere håndterer opståede problemstillinger og udfordringer i øjeblikket. Lærere arbejder altså både med didaktiseringer og innovation ud fra deres viden og forestillinger om teknologiernes rolle i sprogundervisningen, men også ud fra observationer af praksis, som stimulerer deres pædagogiske fantasi, og skaber nye muligheder for handlinger i praksis. Jeg har i tidligere publikationer blandt andet argumenteret for, at tilstedeværelsen af mange forskellige læringsressourcer i klasseværelset øger elevernes mulighed for at arbejde med at skabe personlige platforme for og tilgange til læring (Meyer 2013b).

Innovation fremadrettet

Jeg har i artiklen argumenteret for, at innovativ undervisning kræver et både teoretisk funderet og praksisrettet blik på, hvordan og hvornår betydningsfulde forandringer opstår i praksis. Innovationsbegrebet lægger ofte op til, at det nye etableres som et brud med det eksisterende, og at teknologier er centrale i skabelsen af pædagogisk

fornyelse og forandring. Dette kan problematiseres, eftersom det jo ikke er teknologierne i sig selv, men deres anvendelse og betydning i praksis, der skaber nye muligheder. Innovation indeholder altså som begreb en flertydighed, der understreger, at ejerskab og lokal praksis må fremhæves som væsentlige elementer i innovationsprocesser – som modspil til f.eks. teknologideterministiske forståelser af forandring. Selvom teknologier ofte bidrager til at skabe nye dynamikker og tilføjer nye modaliteter til arbejdet med fremmedsproget, må det derfor i hvert tilfælde vurderes, på hvilke måder der skabes fornyelse, og hvilke former for fornyelse der er tale om. Da refleksioner i og over praksis i hverdagen ofte er tavse og bundet i specifikke situationer i undervisningen, er der behov for, at de erfaringer, der skabes i arbejdet med undervisningen, får en form, der kan deles med andre og skabe viden om de løbende erkendelser, som praksisbaseret udvikling og innovation af sprogundervisningen giver. Det kan f.eks. ske via praksisbaseret udvikling, hvor lærere ud fra erfarede eller observerede (herunder evt. filmede) eksempler fra sprogundervisningen deler viden om og diskuterer, hvordan innovative aktiviteter kan identificeres og videreføres i undervisningen, eventuelt med deltagelse af forskere. Først da kan det afgøres, hvordan innovation konkret skabes i sprogundervisningen, hvad den tilbyder, og hvor den fører hen.

Noter

1. Affordance kan her referere til it som en "omgivelse" eller social kontekst for sprogundervisningen, se f.eks. Steffensen, S.V. & Krasch, C. (2017). *The ecology of second language acquisition and socialization*. I: Duff, P.A. & May, S. (red.), *Encyclopedia of language and education: Language socialization* (s. 17-32). Cham: Springer.

Litteratur

- Beauchamp, G., Burden, K. & Abbinett, E. (2015). Teachers learning to use the iPad in Scotland and Wales: a new model of professional development. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 161-179.
- Bolter, J.D. & Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding new media*. Cambridge: MIT Press.
- Burden, K., Hopkins, P., Male, T., Martin, T. & Trala, C. (2012). *iPad Scotland evaluation*. Hull: University of Hull.
- Darsø, L. (2012). Innovationspædagogik – fremtidens læring. *Kvan, Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 32(92), 18-29.

- Hammershøj, L.G. (2012). Kreativitet og innovation for dannelsens eller nyttens skyld? *Kvan, Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 32(92), 7-17.
- Jahnke, I. & Kumar, S. (2014). Digital didactical designs: Teachers' integration of iPads for learning-centered processes. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30(3), 81-88.
- Kongsgården, P. & Krumsvik, R.J. (2016). Use of tablets in primary and secondary school – a case study. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(4), 248-273.
- McCormick, R. & Scrimshaw, P. (2001). Information and communications technology, knowledge and pedagogy. *Education, Communication and Information*, 1(1), 37-57.
- Meyer, B. (2013a). Changing teachers practices from within classrooms: iPads as mediators for change. I: McBride, R. & Searson, M. (red.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 3747-3756). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Meyer, B. (2013b). Tablets in the classroom: Improvisational rhythms and change through bricolage. I: Sampson, D. G., Spector, J. M. & Ifenthaler, D. (red.), *Proceedings, International Conference on Cognition and Exploratory learning in the Digital Age*. Fort Worth, TX: IADIS.
- Puentedura, R. (2011). *SAMR model*. Technology is learning. <http://sites.google.com/a/msad60.org/technology-is-learning/samr-model>.
- Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Pædagogiske linjer. Aarhus: Klim.
- Sørensen, B.H., Audon, L. & Levinsen, K.T. (2010). *Skole 2.0. Didaktiske bidrag*. Aarhus: Klim.
- Undervisningsministeriet (2014). *Fælles Mål – engelsk*. København: Undervisningsministeriet.

Fremmedsproglig dialog i et ikt-didaktisk design

I forbindelse med vores masteropgave i ikt (informations- og kommunikationsteknologi) og læring valgte vi at sætte fokus på gymnasieelevers mundtlige kompetencer i 2. fremmedsprog. En omfattende survey blandt sproglærere og elever i 2. fremmedsprog (i dette tilfælde fransk, tysk og spansk) på stx og hhx bekræftede vores antagelse om, at eleverne især har svært ved at opnå de kompetencer, der ønskes i den almindelige, dagligdags samtale. Vi opstillede derfor et ikt-didaktisk design, som skulle udvikle elevernes kompetencer inden for denne uformelle samtaleform.

Designet er innovativt på flere områder. Dels anvendes fire forskellige multimodale kommunikationsteknologier i et kreativt samspil, som skaber progression i udviklingen af elevernes sproglige og kommunikative kompetencer. Dels sker læringen i skiftende praksisfællesskaber, hvilket skaber motivation og engagement til øget



ANNE FONNESBECH

Cand.mag. og master i ikt og læring, lektor
Hjørring Gymnasium og HF
anne@fonnesbech-hjorth.dk



MARIANNE NYGAARD KOLDING

Cand.mag. og master i ikt og læring, lektor
Skanderborg-Odder Center for Uddannelse
mak@scu.dk



BRIGITTE TONN

Lærer og master i ikt og læring
Kildedamsskolen afd. Vipperød, Holbæk
gitte.alb@gmail.com

mundtlighed på fremmedsprog. Dels opbygges disse kompetencer uden læsning af tekster, men udelukkende ved hjælp af billeder og gloselister.

Eleverne kan herved opnå kompetencer og tryghed til at kommunikere mundtligt i forskellige kontekster og med forskellige samtalepartnere på fremmedsprog.

Ikt-didaktisk design

Vores forståelse af mundtlighed baserer sig blandt andet på den russiske forfatter Mikhail Bakhtins opfattelse af dialogen, hvor det betydningsskabende sker i interaktionen mellem de talende, dvs. mellem ytring, svar og forståelse (Bakhtin 1986: 69). Den uformelle samtales karakteristika er i denne sammenhæng illustreret ved følgende model:



Figur 1. Karakteristika for den uformelle samtale. Kilde: Fonnesbech, Kol-ding & Tonn 2017: 34.

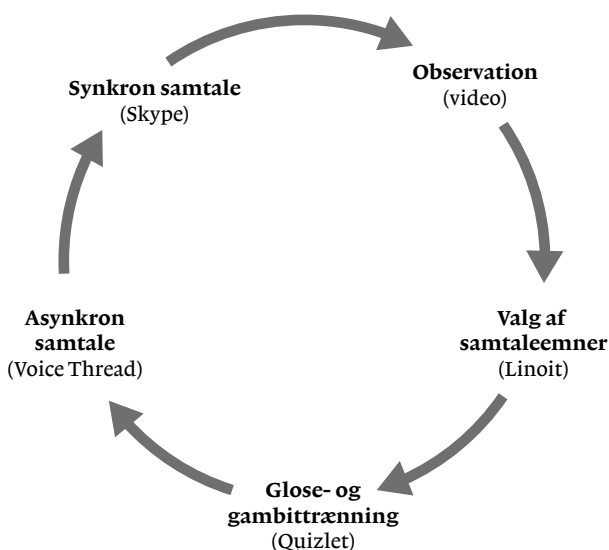
Interaktion i det fremmedsproglige klasseværelse har været i fokus i Lone Ambjørns sprogdidaktiske forskning, hvor hun har påpeget behovet for, at eleverne lærer at interagere i den autentiske dialog, fordi det er denne form for kommunikation, der findes ude i det virkelige liv (Ambjørn 2006: 14). Det indebærer, at eleverne magter den cirkulære kommunikationsstruktur, hvor der er en naturlig interaktion og turtagning mellem samtalepartnerne. Dette gør eleven kun, hvis det bevidst trænes.

Kommunikation er en social proces. Derfor danner Etienne Wengers teori (Wenger 2004) om praksisfællesskaber en naturlig basis for det didaktiske design. I praksisfællesskaber foregår læring i et socialt samspil, hvilket både udfordrer, støtter og motiverer eleverne til at lære. Eleverne træner i at agere i skiftende grupperinger og kontek-

ster, så de kan flytte læringen og samtaleerfaringerne fra grupperne ud i det virkelige liv, hvor de kan agere selvstændigt og skabe forståelse og interaktion i en samtale.

Forløbet (her i fransk) (se figur 2) har en varighed af ca. 15 lektioner, men kan varieres efter behov. Eleverne starter med at få indsigt i den uformelle samtales struktur og indhold, hvorefter der arbejdes med opbygning og tilegnelse af ordforråd. Dette sker med samarbejdsværktøjerne Lino (eller Linoit) og Quizlet. Dernæst påbegyndes opbygningen af samtalekompetence – først via asynkrone samtaler uden spontan interaktion med samtalepartnerne ved hjælp af værktøjet VoiceThread (VT). Derefter bruges Skype til synkron samtaletræning, først med kendte samtalepartnere og derefter med ukendte. Skypesamtalerne optages.

Læringsredskaberne er således et samspil af fire forskellige Web 2.0 teknologier, som rummer affordanser, der gør det muligt at træne samtale i et stilladseret, kollaborativt setup, hvor eleverne kan træne, lytte og producere sprog. Det er her muligt for eleverne at være afsendere, producenter, deltagere og samarbejdspartnere og ikke kun modtagere. Da elevernes produkter altid er tilgængelige, er der samtidig gode muligheder for både peer-feedback og lærer-feedback.



Figur 2. Model af forløbet.

Forløbet i praksis

Observation

I forløbets start introduceres eleverne til de fastsatte læringsmål for forløbet, nemlig at kunne genkende og bruge karakteristiske træk af den uformelle samtale på fransk, herunder viden om, hvordan man skaber interaktivitet, hvilke emner man tager op, og hvilke stilistiske træk man gør brug af. Der lægges vægt på at opbygge og øve relevant ordforråd, skabe kompetence i brugen af gambitter og i at kunne samarbejde i processen.

Som optakt til forløbet ser eleverne nogle autentiske videoer af franske samtaler med gode eksempler på de centrale karakteristika i den uformelle samtale, jf. figur 1. Derefter reflekterer eleverne i fællesskab over disse karakteristika med henblik på selv at tilegne sig dem.

Samtaleemner på Lino

Eleverne udvikler i grupper mindmaps i billedform til støtte for den uformelle samtale, hvor hverdagslivet og de personnære ting er centrale. Der er fastlagt to tvungne emner, nemlig familie/venner og fritid. Ud over de to tvungne emner skal hver gruppe forhandle sig frem til endnu to emner, som de finder interessante, og som skal indgå i samtalen.

Grupperne bruger programmet Lino til at fremstille et mindmap for hvert af de fire emner. Læremidlet Lino er en virtuel opslagstavle, hvor man placerer filer, billeder, videoer og tekst på post-its. Programmet kan anvendes alene eller kollaborativt.

Mindmappet indeholder visuel inspiration til samtalen for at undgå, at samtalen bliver tekstbundet. Gambitter er dog et væsentligt element i den uformelle samtale, og eleverne må derfor som eneste tekst sætte udvalgte gambitter ind på deres Lino som hjælp til at holde samtalen i gang, lave emneskift, udtrykke holdning og udtrykke forståelsesproblemer.

Glosetræning i Quizlet

Som deltager i en kommunikationssituation skal man have et stort og aktivt ordforråd, og på Quizlet kan eleverne netop generere, dele og redigere huskekort/vendekort ved hjælp af skrift, lyd og/eller billeder. Vendespillene er simple, men der er også kombinationsøvelser og quizzer, hvor eleven både kan træne gloserne individuelt og kollaborativt.

Grupperne laver og øver selv ordlister til deres to selvvalgte emner i Quizlet. Derudover får de færdiglavede ordlister til de to forhåndsbestemte emner samt en ordliste med enkle spørgekonstruktioner, som kan bruges til at aktivere interaktionen mellem samtalepartnere i løbet af samtalen, jf. Bakhtin (1986). Endelig får de en færdig ordliste med vejrudtryk, som typisk indgår som “smalltalk” i samtalen.

Asynkron samtale på VoiceThread (VT)

Den asynkrone træning er den første samtalerelaterede udfordring for eleverne og foregår individuelt på VT, som er et multimodalt samarbejdsværktøj, hvor man kan uploade, remediere og dele en lang række medier (tekst-, billed-, video- og lydfiler). Først uploader hver elev seks til otte billeder til de valgte emner på en VT og indtaler et oplæg til samtale uden manuskript. Eleven henter støtte fra mind-mappen på Lino og gloselisterne på Quizlet.

Dernæst indtaler eleverne kommentarer til andre elevers VT'er. De besvarer spørgsmål og stiller nye spørgsmål på hinandens VT'er. Modtagereleven er fra en anden gruppe, således at ikke alle emner er kendte for modtageren.

Til sidst lytter afsendereleven responsen igennem og svarer tilbage. Alle elever får dermed øvet sig i spontan, cirkulær interaktion som både afsender og modtager i en samtale.

Synkron samtale på Skype

Den synkrone samtale minder om face to face-samtalen, hvor eleverne får gang i den virkelighedsnære, uformelle samtale, hvor den dialogiske interaktion er essentiel. Eleverne skal nu omsætte den viden, de har fra de foregående faser. Den synkrone samtale sker i to omgange, først med klassekammerater og derefter med ukendte samtalepartnere, f.eks. et andet hold franskelever. Dette sker på Skype, en internetbaseret kommunikationstjeneste, men som her udelukkende bruges til synkron video- eller audiokommunikation. Til forskel fra en face to face-samtale giver Skype eleverne tid og rum til at reflektere over deres udspil og respons og til at bruge deres materiale fra Lino, Quizlet og VT, uden at det forstyrrer interaktionen. De er dermed mere trygge ved at kaste sig ud i en uformel samtale. Den Skypemedierede samtale fastholder også eleverne i situationen, da de ved, at samtalerne bliver optaget, og at der gives feedback fra både peers og lærere.

I klassen foretages samtalerunder, således at alle får talt med medlemmer fra de andre grupper. Der er eksplicitte krav til samtalen, f.eks. om at bruge de valgte gambitter, berøre alle emner, tale om

vejret, stille spørgsmål, lytte aktivt mm. Efter de interne Skypesamtaler evaluerer eleverne samtalerne forløb og sætter individuelle læringsmål til brug for den kommende Skypesamtale med de ukendte makker. Den interne Skypesamtale er dermed en del af den stilladsning, som hele forløbet bygger på, så eleverne hele tiden bygger videre på de erfaringer, de har gjort sig i de foregående faser.

I den sidste sekvens med ukendte samtalepartnere er det naturligt, at eleverne bliver udfordret, idet de ikke kan vide, hvad de møder i samtalen med de helt ukendte makker. "Mange elever vil opleve det som sjovt og udfordrende at være på live i den digitale kommunikation, mens andre vil føle det som grænseoverskridende og truende for deres selvtillid som sprogbrugere" (Henriksen 2014: 113). Eleverne vil sandsynligvis opleve, at sproget ikke altid slår til, og at de har brug for yderligere at udvikle nogle af de redskaber, som er vigtige i interaktionen.

Afslutning af forløbet

Efter forløbet lægges op til refleksion blandt eleverne, som laver en skriftlig formativ selvevaluering om, hvad de har lært, og hvilke læringsmål de vil sætte sig mht. til uformel samtale på fremmedsproget.

Elevernes udbytte og evaluering

Optagelserne af elevernes produkter viser, at de fra at kunne samtale i ganske få minutter nu kan opretholde en dialog i op til 20 minutter i den sidste Skypesession, hvilket vidner om en tydelig progression i deres kommunikative kompetence. Generelt angiver eleverne, at de er blevet bedre til at interagere i en samtale, f.eks. med udtrykkene "bedre til at holde en samtale kørende", "bedre til at stille spørgsmål", "bedre til at føre en samtale", "snakke mere spontant" (Fonnesbech, Kolding & Tonn 2017: 142).

Elevernes selvevaluering viser en høj grad af refleksion hos den enkelte. De er nu i stand til at sætte ord og begreber på den uformelle samtales karakteristika og til at vurdere, hvor langt de er kommet i processen, og hvad der skal til for at komme videre. Deres vurdering af eget udbytte af forløbet er meget positiv. Allerede i midtvejsevalueringerne gav nogle af eleverne udtryk for en erkendelse af, at de manglede "gambitter", "måder at fortsætte samtalen på", "pauseord" m.v. Denne metarefleksion over deres behov i samtalen må vi anse som tegn på en god læringsproces.

Den visuelle opbygning af samtaleemnerne i det ikt-didaktiske

design og det efterfølgende arbejde med det tilknyttede ordforråd har ifølge eleverne også en positiv effekt på at huske og aktivere dette ordforråd i samtalsituationen. En af eleverne udtrykker således, at det giver “mod til at tale frit, at tale uden støtte” (Fonnesbech, Kol-ding & Tonn 2017: 142).

Forløbet viser, at eleverne i Skypesessionerne må arbejde inten-sivt og fokuseret for at holde samtalen i gang, og at de har brug for at anvende de kompetencer, de har opbygget igennem forløbet. Man kan diskutere, hvorvidt Skype leder til en autentisk samtale. Opta-gelserne viser dog, at eleverne i disse dialoger anvender de karakteri-stika for den uformelle samtale, som ses i figur 1, og som eleverne vil møde i en helt autentisk face to face-samtale. I tekstboksen nedenfor er et eksempel på en samtale mellem tre elever i begynderfransk:

Udsnit af transskription af intern Skypesamtale i fransk begyndersprog:

H9: Que fais-tu? (latter) que tu fais? Qu'est-ce que tu fais?

H7: Je suis une barmaid. Quel job as-tu?

H9: Ah ehh je suis ehh je suis (fnis-suk) ehh je pas j j'ai pas un travail. Et tu (navn)?

H6: Ehh – J'ai pas un travail. Je suis sans travail. C'est mal.

[...]

H9: À propos de travail, (fnis) qu'est-ce que tu fais comme ehh (fnis) comme une distraction?

H6: Ehh oui euh mon?

H9: Ehh qu'est-ce que tu aimes, t'aimes (fnis)

H6: Ehh oui ehh moi ehh mes distractions ehm je regarde des films, j'écoute de la musique ehh je joue un peu aux jeux vidéos ehh et tu (navn)?

H7: Ehh je aime les films et les séries télévisées. Je reg je regarde par exemple Fam-ily Guy (fnis/host)

Kombinationen af it-redskaberne giver mulighed for at fastholde mundtligheden og give feedback til alle, hvilket normalt ikke er en mulighed i klasserummet. Det ikt-didaktiske design synes at skabe merlæring som supplement til den daglige undervisning. Eleverne lærer, fordi der i læringssynet lægges vægt på deres praksisfælleskaber og roller som producenter, både af produkter og af viden. De lærer, fordi teknologierne lægger op til kollaborative, kreative og meningsdannende produktioner og processer, som skaber viden i fællesskabet og hos det enkelte individ.

Vores antagelse er, at designet kan bruges til at styrke mundtlig-

hed generelt i alle sprogfag uanset niveau i forskellige sprogfaglige kontekster. Vi anbefaler, at designet bruges iterativt for at fastholde og udvikle elevernes mundtlighed på fremmedsprog. Vi anbefaler dog også, at der første gang afsættes rigelig tid til at introducere og arbejde med teknologierne.

Litteratur

- Ambjørn, L. (2006). Om tale, tiltale og samtale i fremmedsproglig mundtlighed. *Anglo Files: Sprog, skriftlighed, retorik*, 139, 14-23.
- Bakhtin, M.M. (1986). The problem of speech genres. I: Emerson, C. & Holquist, M. (red.), *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Fonnesbech, A., Kolding, M.N. & Tonn, B. (2017). *Uformel samtale på fremmedsprog i et ikt-didaktisk design* (Project Library, Aalborg University). Lokaliseret d. 19. december på: [http://projekter.aau.dk/projekter/en/studentthesis/uformel-samtale-paa-fremmedsprog-i-et-iktdidaktisk-design\(419436c8-069f-4e65-87b7-49dc57dd451c\).html](http://projekter.aau.dk/projekter/en/studentthesis/uformel-samtale-paa-fremmedsprog-i-et-iktdidaktisk-design(419436c8-069f-4e65-87b7-49dc57dd451c).html).
- Henriksen, B. (2014). Mundtlig sprogproduktion. I: Andersen, H.L., Fernández, S.S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet: teori, praksis og udsyn* (s. 103-114). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Linoit: Lokaliseret d. 5. august 2018 på: <http://en.linoit.com/>.
- Quizlet: Lokaliseret d. 5. august 2018 på: <https://quizlet.com/>.
- Skype: Lokaliseret d. 5. august 2018 på: <https://www.skype.com/da/>.
- VoiceThread: Lokaliseret d. 5. august 2018 på: <http://voicethread.com/>.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kreativitet som hverdagslig kulturel praksis

I denne artikel vil jeg beskrive og uddybe, hvad det betyder at anskue kreativitet som en hverdagslig, kulturel praksis, der finder sted. Kreativitet kan finde sted, når undervisere f.eks. finder eller udvikler en ny metode i undervisningen eller tager en gammel metode og får den til at virke igen. Det kan ske, når studerende får ideer af hinanden og sammen laver et projekt, der ender med at blive bedre, end hvis de havde fortsat i deres eget spor. I praksis finder vi talrige eksempler på kreativitet i stor eller mindre skala. Inspireret af mit eget arbejde med situerede læringsteoretiske perspektiver (Tanggaard 2018) og med en sociomateriel forståelse af kreativitet (Tanggaard 2013) vil jeg i denne artikel anskueliggøre, at kreativitet finder sted i vores liv med hinanden. Kreativitet skal i denne optik forstås som en social, tidsligt og stedmæssigt udstrakt proces. Man kan godt lokalisere tidspunkter, hvor individer får ideer, men undersøgelsen af, om der bliver skabt noget på basis af ideerne, kræver, at vi forfølger ideerne over tid og sted i hverdagen. Dette perspektivskifte fra individ til hverdagslig, kulturel praksis har store praktiske implikationer for, hvordan man f.eks. forsker i kreativitet, tænker undervisning i kreativitet, og hvordan man kan arbejde med kreativitet i forskellige organisatoriske sammenhænge. I det følgende gives en kort begrundelse for at interessere sig for kreativitet; der gives en kort begrebsafklaring, og dernæst uddybes den hverdagslige, kulturelle forståelse af kreativitet. Til sidst vil jeg give nogle eksempler på praktiske implikationer af denne tilgang.



LENE TANGGAARD

Cand.psych., ph.d., professor og viceinstitutleder
Institut for Kommunikation og Psykologi
Aalborg Universitet
lenet@hum.aau.dk

Vi kommer ikke uden om kreativitet

Der findes ikke noget enkelt svar på, hvorfor der er en stigende interesse for kreativitet både i offentligheden og i forskningen.

Det, vi kan konstatere, er, at der er store udfordringer i sigte for fremtidens generationer i en tiltagende globaliseret og digitaliseret verden: globale klimaforandringer, flygtninge, radikalisering og terrorisme, en aldrende befolkning, større social ulighed, udfordringer med mediers troværdighed, politisk ustabilitet osv.

I en hastigt foranderlig verden har vi brug for ansvarlige, dygtige og kreative borgere, der er i stand til at håndtere disse udfordringer i stærke fællesskaber. I det små kan vi have brug for lidt kreativitet for at lykkes med vores arbejde. Det handler ikke altid om at skabe noget epokegørende nyt. Det kan også sagtens tælle som kreativitet, at det bare er nyt for dig eller for mig.

Kreativitet er naturligvis ikke hele svaret på ovenstående problematikker, men kan fortolkes som et moderne begreb, der søger at understrege betydningen af, at vi mennesker har muligheden for at påvirke og forme vores eget liv og vores omverden. "Kreativitet" kommer af det latinske "creare" og betyder "at skabe". Jeg har i flere sammenhænge defineret kreativitet som et spørgsmål om at bringe noget nyt og meningsfuldt til verden (Tanggaard 2008; 2016). Det fordrer ofte, at flere mennesker går sammen om at udvikle ideer og nye praksisser. Vi er naturligvis ikke altid enige om, hvad der tæller som et nyt og meningsfuldt bidrag, men det adskiller sig ofte fra det eksisterende og skaber en forskel, stor eller lille. I skrivende stund er aviserne eksempelvis fyldt med debatindlæg, der flyder med ideer til et nyt optagesystem til de videregående uddannelser. Det er et godt eksempel på en kreativ proces, hvor de enkelte bidrag låner af hinanden og lader sig inspirere, og det er tydeligt, at universiteterne i øjeblikket på kryds og tværs eksperimenterer med nye tilgange til at optage studerende.

Kreativitet er dermed ikke reserveret til bestemte fag i skolen eller bestemte brancher, men kan ses som et resultat af eksperimenter, fordybelse og frugtbar modstand (Tanggaard 2016). Der kommer med andre ord ofte noget nyt og meningsfuldt ud af at turde eksperimentere og lege med forskellige ideer inden for et emneområde. Vi har i den forbindelse brug for at fordybe os for at blive skarpe på det, vi forsøger at forny, og kreativitet kan være afhængig af, at vi møder en frugtbar modstand fra det emne eller det materiale, vi arbejder med. Det kender vi også, når vi læser en bog og får en god ide, eller

når naturens materialer som ler eller grene giver os en god ide til formen på krukken, vi laver, eller kurven, vi fletter.

Der er således ikke tale om modstand i negativ betydning, men om modstand forstået som det, at et materiale kan invitere os til at forme og skabe på bestemte måder. Kreativitet er derfor i denne forstand ikke alene en kognitiv aktivitet “inde i hovedet”, men finder sted i arbejdet med et emne, et stof, et materiale eller en specifik problemstilling, der fordrer en løsning.

En kort begrebsafklaring

Ordene kreativitet, opfindsomhed, innovation og entreprenørskab (jeg foretrækker det danske ord iværksætter) kan på mange måder siges at være i familie med hinanden. Jeg har på forskellig vis arbejdet med alle begreberne. Jeg har arbejdet mest med kreativitet, fordi det er et centralt psykologisk forskningsområde. Jeg har dog skrevet en bog med titlen *Opfindsomhed* (2014) i et forsøg på at finde et ord, der ikke konnoterer bestemte fag eller brancher, som ordet kreativitet tilsyneladende vedvarende gør i hverdags sproget. Jeg har været med til at udvikle en model for offentlig innovation (Tanggaard & Wegener 2016), og jeg har skrevet om undervisning i iværksætteri (Blenker, Korsgaard, Neergaard, Tanggaard & Trane 2016). Min forskningsmæssige forankring findes dog primært i den kulturpsykologiske kreativitetsforskning. Her ses kreativitet som en socialt situeret og materiel praksis (Tanggaard 2013). Mens mange psykologiske teoridannelser om kreativitet fokuserer på de intrapsyriske aspekter som individuel genialitet, divergent tænkning, personlighedstræk, talent og individuel ekspertise, så vil et kulturpsykologisk perspektiv understrege behovet for et mere distribueret perspektiv. Her ses kreativitet som en proces, der udvikler sig i en dialog mellem selvet (den skabende), de andre (praksisfællesskabet) og forholdet mellem det skabte og det, der tidligere har været (Hvidtfeldt 2017). Hvidtfeldt skriver i øjeblikket på en ph.d.-afhandling med musik som eksempel, og vi har for nylig skrevet en artikel, hvor vi analyserer forskellen mellem analogt og digitalt produceret musik, især i konteksten af den scene, hvor musikere optræder (Hvidtfeldt & Tanggaard 2018). På et mindre, intimt spillested kan man eksempelvis typisk improvisere ganske meget med musikken i forhold til publikums reaktioner, og eventuelt digitalt forudproduceret musik skal således kunne genskabes improviserende på scenen. På en stor scene med et stort publikum er der helt andre rum for musikken og typisk lidt mindre mulighed for improvisation. Musikkens og mu-

sikernes kreativitet udvikler sig således konkret i et spændingsfelt mellem teknologi, de skabende aktører med ansvar for musikken og publikum. Individuelle ideer er med andre ord socialt, materielt og kulturelt kontingente. Vi skaber kulturen, og kulturen skaber os (Valsiner 2014). Musikere skaber scenen, og scenen skaber dem i en tæt dialog med publikum.

Når jeg skriver om kultur i denne sammenhæng, er det således ikke kultur forstået som national kultur eller andre lignende, afgrænsede kulturer. Der er tale om en forståelse af kreativitet som kulturelt infiltrerede aktiviteter. I kulturpsykologien har man traditionelt set været meget optaget af den betydning, som sproget og andre kulturelle artefakter har for eksempelvis barnets udvikling (Wertsch 1994). Antagelsen er, at barnets udvikling medieres af kulturens redskaber, hvor sproget spiller en dominerende rolle. Vi fødes så at sige ind i et rigt kulturelt landskab med masser af ressourcer for udvikling. I forhold til kreativitet er dette også en interessant pointe. Det giver anledning til en potentielt meget omsiggribende interesse i, hvordan kreativitet udvikles forskelligt i forskellige miljøer afhængigt af de tilgængelige kulturelle repertoarer. Det kan være musikernes scene og forskellen på digitalt og analogt produceret musik som i det ovenstående eksempel, men det betyder også noget, om man har lov til at kalde sig "kreativ", eller om det betragtes som et begreb forbeholdt de andre. Selve begrebet er således indimellem i sig selv en forhindring for at agere kreativt. Hvis man ikke opfatter sig selv som kreativ, så udnytter man måske heller ikke mulighederne for at være det. Grundpointen er, at det, vi opfatter som kreativitet, vil være forskelligt, afhængigt af det kulturelle landskab, vi bevæger os i, og at dette landskab i sig selv medskaber og tilbyder en række ressourcer for at kunne tilvirke noget nyt og meningsfuldt.

Det betyder, at vi som forskere leder efter det, der gør kreativitet muligt. I en nylig artikel undersøgte man, om kreativitetstræning virker, men artiklens forfattere konkluderer, at ingen ved, hvordan det virker og på hvilke måder (Valgeirsdottir & Onarheim 2017). Forfatterne mener derfor, at der er brug for endnu mere præcise målemetoder og metodologier, når man skal teste, om kreativitetstræning virker. Der foregår en myriade af ting i sådanne kreativitetstræningsprogrammer, lige fra træning i divergent tænkning til meditation og yogaøvelser, for ingen er helt enige om, præcist hvad der fremmer kreativitet. I min optik, hvor kreativitet forstås som en hverdagslig, kulturel praksis, vil jeg hævde, at der er brug for at beskrive mere detaljeret, hvad der faktisk gør medarbejdere i en organisation eller elever/studerende på en skole mere kreative. Vi kan

træne mange ting. Vi kan øve os i at stå på hovedet, bage småkager og lave yoga, og noget af det vil utvivlsomt gøre os mere kreative, men det mest interessante er at se nærmere på de praksisser i hverdagen, der synes at gøre en forskel. I det lange stræk – fordi kreativitet er en udstrakt proces i tid og rum. Lad mig give nogle eksempler på det med afsæt i noget af det, jeg selv studerer. Først lidt om ledelse og dernæst undervisning.

Hvordan kan ledelse understøtte kreativitet?

Den amerikanske strategiforsker Henry Mintzberg sagde på et tidspunkt¹, at organisationsudvikling og -fornyelse – og altså i denne artikels optik kreativitet – fordrer, at “kaptajnen for det hele” ikke sidder og troner på øverste dæk af skibet og derfra tror, at han/hun kan kontrollere, planlægge og lave strategier for det hele. Man skal ud af kontoret og i bogstavelig forstand rundt og fornemme, hvordan det hele står til “på gulvet”, og hvad der bliver talt om. Innovationskapacitet og kreativitet i organisationer vokser ud af en form for mikroledelse, hvor det bliver muligt at agere ideopfanger. Det handler ikke om kontrol, men om nysgerrighed, nærvær og derigennem begrundet tillid til organisationens og medarbejdernes formåen og ansvarstagen for helheden. Medarbejdere, der oplever, at de bliver taget alvorligt, og at der lyttes seriøst til deres ideer, vil alt andet lige tage større ejerskab i forhold til at føre disse ideer ud i livet. Det betyder ikke, at alle ideer fra medarbejdere ukritisk skal tages for gode varer. De skal naturligvis om nødvendigt mødes med kritik, sparring og passende modstand, så de kan blive bedre, hvis der er brug for det. Den direkte sparring på den konkrete opgave forudsætter, at ledelsen ved noget om det, der foregår. Legitimiteten i ledelsesopgaven kræver, at man “kender sproget”. I bogen *I bad med Picasso* (Tanggaard & Stadil 2012) var dette en hovedpointe for Michael Christiansen, tidligere direktør for Det Kongelige Teater, som i et interview fortalte os, at han i sin første tid som leder på teatret havde måttet sande, at hans legitimitet og dermed også hans muligheder for at lede kreativt var betinget af, at han lærte teatrets sprog, jargon og praksis at kende. Det er en myte, at kreativ ledelse handler om at sætte alt fri. Det handler snarere om at sætte det rette fri på rette sted. Og at drage omsorg for, at der kan hentes støtte og gives vejledning i at lykkes. I en kulturpsykologisk optik vil man netop undersøge, hvordan noget finder sted i konkrete praksisser, hvilke kulturelle repertoarer der er involveret, og hvordan kreativitet bliver til. Det samme gælder for undervisning. Man kan naturligvis godt tage elever eller studeren-

de ud af den ordinære undervisning og træne dem i bestemte kreativitetsteknikker. Det vil uden tvivl virke inden for rammerne af det, man sætter i værk, men det vil være igennem arbejdet med fagene i skolen eller på uddannelsen, at man vil kunne registrere den største forskel. Undervisning er præcis som ledelse en relationel proces centreret om en bestemt opgave. Her vil konkret feedback, vejledning og opmuntrende kommentarer til elevernes og de studerendes arbejde med fagene gøre den største forskel i forhold til udviklingen af deres kreativitet. Her handler det om at give dem mulighed for at eksperimentere, fordybe sig og møde en frugtbar modstand. For underviseren gælder det ikke mindst om at udvikle en interesse for at følge elevernes eller de studerendes udvikling over tid og på tværs af forskellige fag og steder i skolens praksis. Vil man forstå elevernes eller de studerendes mulige udvikling af deres kreative kapacitet, så fordrer det en interesse i at følge denne tilblivelse over tid. Her vil man også analytisk kunne sortere i fornemmelser, antagelser og konkrete iagttagelser af elevernes og de studerendes arbejde (Tanggaard 2016). Tegnene på, at de studerende eller eleverne er i færd med at udvikle deres kreative kapacitet, vil være, om de eksperimenterer, fordyber sig, arbejder med modstand, over sig, bliver mere modige fagligt og tør tage nye initiativer. Det kan selvsagt både være i undervisningen og ved siden af denne. I en kulturpsykologisk optik vil det være for begrænset alene at lede efter tegn på skæv tænkning, som man kan måle den på en test i skæv, divergent tænkning. Det vil kræve en konkret, analytisk og vedvarende undersøgelse af, hvordan elevernes eller de studerendes egen kreativitet bliver til.

Konklusion

Jeg har i artiklen kort beskrevet perspektiverne i at arbejde med en forståelse af kreativitet som en hverdagslig, kulturel praksis. Nogle af disse pointer er uddybet i længere tekster, som jeg har refereret til undervejs. At forstå kreativitet som en hverdagslig, kulturel praksis har store implikationer for forskningen i kreativitet og for de praksisser, hvor man søger at fremme kreativitet. Her bliver det vigtigt at forfølge processer over tid og sted. Forestillingen om, at man kan lokalisere kreativitet et sted, hos et bestemt individ, bliver i denne optik fattig. Det kan være mere interessant at se på de fællesskaber eller eksempelvis de typer af ledelse og undervisning, der gør det muligt at skabe noget nyt og meningsfuldt. Selvets eller individernes kreative bidrag skal forstås i samklang med det, der sker omkring dem, og som et resultat af det, der er muligt at skabe i den konkrete

sammenhæng. Effekterne af kreativitet skal samtidig studeres med afsæt i den praksis, hvor det sker. Det er kompliceret, men ikke desto mindre vigtigt, at lede efter de konkrete betingelser, der muliggør noget kreativt. På den måde kan man blive klogere på, hvad der eksempelvis skal til for at gøre undervisning til en kreativ praksis, eller for at få et team til at "spille hinanden gode" og sammen skabe noget nyt. Kun således bliver det muligt at forstå kreativitet som en del af vores liv med hinanden i socialt konstituerede kulturelle praksisser.

Noter

1. Dette sagde Mintzberg d. 16. maj 2016 i *Jyllandspostens* erhvervssektion.

Litteratur

- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H., Tanggaard, L. & Trane, C. (2016). *An entrepreneurship education resource: Experiences from the PACE project*. Aarhus: Aarhus Universitet. http://mgmt.au.dk/fileadmin/user_upload/PACE_Final_16_02_16_til_online.pdf.
- Hvidtfeldt, D.L. (2017). Concerted creativity. Emergence in the socio-(im)material and intangible practice of making music. *Integrative Psychological and Behavioral Sciences*, 52(2), 228-240. <https://doi.org/10.1007/s12124-017-9406-6>.
- Hvidtfeldt, D.L. & Tanggaard, L. (2018, under udgivelse). Concerted creativity in the digital age: How do we crack the code ...? *Integrative Psychological & Behavioral Sciences*.
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres – når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2013). The sociomateriality of creativity in everyday life. *Culture & Psychology*, 19(1), 20-32.
- Tanggaard, L. (2014). *Opfindsomhed*. København: Gyldendal.
- Tanggaard, L. (2016). *FAQ: Kreativitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2018). Skitserne til et læringsbegreb af relevans for den empiriske dannelsesforskning. I: Oettingen, V.A. (red.), *Empirisk dannelsesforskning* (s. 157-182). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Stadil, C. (2012). *I bad med Picasso*. København: Gyldendal.
- Tanggaard, L. & Wegener, C. (2016). *A survival kit for doctoral students and their supervisors*. Californien: Sage Publications.
- Valgeirsdottir, D. & Onarheim, B. (2017). Studying creativity training programs. *Creativity and Innovation Management*, 26(4), 430-439.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wegener, C. & Tanggaard, L. (2012). Innovation som håndværk eller håndgreb. I: Bendixen, M. & Nickelsen, N.C.M. (red.), *Innovationspsykologi: En*

*antologi om erhvervspsykologiens
bidrag til innovation* (s. 37-72).
København: Dansk Psykologisk
Forlag.

Wertsch, J.V. (1994). *Vygotsky and the
social formation of mind*. Cambridge:
Harvard University Press.

Innovativ didaktik på studieturen

Artiklen beskriver et koncept for opgaver, som kan løses på en studietur i en hvilken som helst storby i faget billedkunst på læreruddannelsen. Det didaktiske design inddrager arbejdsmetoder fra samtidskunstheltet, fra visuelle kulturstudier, herunder visuel antropologi, fra pædagogiske samt fra innovationsdidaktiske teoretikere. I artiklen viser vi med et par eksempler, hvordan et snævert udpeget storbyfænomen med et elevproduceret visuelt slutprodukt kan medvirke til flere måder at opleve verden på. Vores artikel kan være et springbræt for, at sprogunderviseren kan videreudvikle konceptet i sit eget fag. Kombinationer med faget billedkunst og fremmedsprog ligger i dette tilfælde lige for, idet de studerendes værker er opstået efter dialogiske processer og visuelle undersøgelser af fænomener i hhv. Berlin og Istanbul.

Hvad er visuel kultur, og hvordan underviser vi i det?

Vi arbejder efter postmoderne billedpædagogiske principper (Stuhr, P., Duncum, P., Illeris, H. m.fl.). Det vil blandt andet sige, at viden betragtes som en social konstruktion. Der tages udgangspunkt i en so-



KAREN MERETE BRANDT

Tidl. lektor i billedpædagogik
Københavns Professionshøjskole
Karenbrandt2@gmail.com



CHARLOTTE FOGH

Tidl. lektor i billedpædagogik
Københavns Professionshøjskole
Charlottefogh@gmail.com

ciokulturel kontekst, med fokus på beskueren frem for på objektet. Der stilles spørgsmål, frem for at der søges svar. Der arbejdes med relationelle forhold og positioneringer i forhold til fænomener/objekter. Omdrejningspunktet i visuel kulturpædagogik er de studerendes erfaring med, at synsaktten aldrig er neutral. Vi ser normalt ud fra én position, og det, vi ser og oplever, foregår i en særlig kontekst, som får indflydelse på vores opfattelse af det sete. Det betyder noget, hvor og hvornår man ser og oplever et fænomen, hvem man er sammen med, og hvilken viden, erfaring og holdning man på forhånd har til det. Det er udviklingen af en metabevindsthed, der er formålet med at undervise i visuel kultur. At se sig selv se. En metarefleksion, der skaber blik for, at verden er konstrueret, og at egen (for)forståelse blot er én af mange måder at opleve noget på. Denne erfaring kan udvikles gennem analyser af samtidskunst samt gennem øvelser med forskellige, definerede blikke. F.eks. "det undrende blik". Man ser på et fænomen, f.eks. en statue i et byrum, der afbilder en magtfuld person. Med det undrende blik kunne man spørge til værket: Hvorfor er det ikke en kvinde? Hvor er folket? Hvem har bestemt motiv, placering m.v.? Hvad hvis man ikke længere er enig (Duncum 2015)? Et eksempel på et andet blik kunne være "det forførende blik". Beskueren kan med dette blik fokusere på, hvilke tegn afsenderen har anvendt for at "forføre eller indfange" beskueren. Det kan være alt fra fotostater af sexede modeller, store græsplæner foran paladser, restauranter med dæmpet belysning til legetøj i stærke farver. Er der en bagvedliggende interesse på spil? Hvilket blik er objektet rettet mod? Hvordan og hvorfor lader vi os forføre? De studerende øver sig gennem systematiske metoder og kategoriale spørgeteknikker i selvstændigt at designe og følge en arbejdsgang. De kan, som beskrevet i metoden herunder, erfare, hvordan positionerende blikke kan bidrage til nye forståelser af et visuelt fænomen.

Hvordan arbejder vi med samtidskunst?

Samtidskunst er snarere noget, man lærer af, end noget, man lærer om. I det pædagogiske arbejde med konceptuelle samtidskunstværker arbejder vi nemlig i høj grad med det at stille spørgsmål, at finde tegn, at gå i dialog og at interagere. Der kommer fokus på den lærendes refleksion. Et eksempel kunne være et værk af kunstneren Jenny Holzer, der med nogle af sine værker, udformet som tekster på sorte lastbiler, kommenterer masseskyderier, våbenbesiddelse og Trump. "TOO LATE NOW", "THE PRESIDENT BACKS AWAY" osv. (Holzer 2018). Der er stort set ingen grænser for, hvordan samtidskunst kan

manifestere sig. Der anvendes forskellige udtryksformer og medier, og i kraft af en tværfaglig og tværaestetisk tilgang kan samtidskunstværker udfolde sig i ord, rum, lys og lyd m.m. Mange værker er opstået af et koncept, der kan udføres flere steder på én gang. Analyser af værker på kunstmuseer eller i byrummet er baggrund for, at de studerende, gennem eget undersøgelsesdesign kan udvikle et koncept, der kan åbne for andres refleksion over et fænomen, som de selv har fået øje på.

Koncept for opgaver på studieturen

Vi har udviklet et studieturskoncept ud fra vores erfaringer med arbejdet med samtidskunst. Det er altså inspireret af og parafraserer samtidskunstens mangefacetterede måder at stille spørgsmål på til almene opfattelser af verden. De studerende skal selv få øje på forhold, der skal eksponeres i deres eget konceptuelle værk. Konceptet indeholder en række prototypeopgaver, der indbefatter forskellige kunstneriske arbejdsmetoder til, hvordan man kan indsamle og dokumentere data, hvordan man kan analysere dem, hvordan man til sidst kan formidle erkendelser til andre i et æstetisk produkt, et samtidskunstværk. Konceptet er inspireret af innovationsdidaktik (Darsø 2011; Skånstrøm 2009), af nyere forståelser af læreren som videnledende (Audon m.fl. 2010), af pædagogisk performativitet (Illeris 2009), af visuel kulturpædagogik (Buhl og Flensborg 2011; Göthlund 2015) i kombination med samtidskunstens virkemidler (f.eks. Nøddeknækkere til samtidskunst 2008, www.samtidskunst.dk). Dette koncept består af tre faser, nemlig Hjemme, Ude og Hjemme:

Hjemme

Inspirationsfase. I denne fase underviser lærerne i samtidskunst og visuel kultur og laver øvelser i blikstrategier, som tydeliggør de forskellige blik, der kan anlægges på samme fænomen. Eleverne trænes i deres genrekendskab og arbejder med at lave visuelle undersøgelser samt skitser til samtidskunstværker. Der arbejdes også med museumsformidling af samtidskunst og endelig med introduktion til prototypiske opgaver, eksemplificeret gennem samtidskunstneres værker inden for samme tema, formsprog eller genre.

Ude

Dataindsamlingsfase. Der foretages kulturelle besøg "on location, i storbyen" sammen med læreren. Derefter starter gruppearbejdet,

det selvstændige arbejde i byen. De studerende arbejder i grupper med reception, refleksion, dataindsamling og forberedelse af produktion. Vejledning og feedback undervejs med læreren.

Hjemme

Evalueringsfase. Denne fokuserer på produktion af et værk, f.eks. installation, video, performance, kampagne, interaktivitet, sociale medier. De studerende udstiller egne værker som dokumentation og som evaluering. Dialog med udefrakommende, inviterede beskuere og faglig feedback.

Opgaverne

Vores overvejelser omkring opgavetypen er funderet på såvel erfaring som pædagogisk og didaktisk teori. I opgaverne er forskellige visuelle undersøgelsesfelter i storbyen udpeget. F.eks. flag, souvenir, monument. Den enkelte gruppe vælger én opgave, som den går i dybden med. Opgavetyperne skal befordre åbenhed og metarefleksion. De må hverken være for løse eller for stramme. På den ene side skal de understøtte det selvstændige valg af fokus for undersøgelserne og medvirke til, at de studerende arbejder med selv at stille spørgsmål og opfinde undersøgelsesmetoder. På den anden side skal der være en metodisk retning på arbejdet som udgangspunkt for at komme i gang. I forlængelse heraf har vi udviklet nogle procesregler med nogle kriterier for den gode studietursopgave, som ser således ud:

Studietursopgaven skal kunne løses i en hvilken som helst storby og være så tilpas åben, at de studerende erfarer, at de har ejerskab til produktet, der kommer ud af undersøgelserne. Opgaven skal kunne løses i grupper og udløse et værk, der kan udstilles. Den skal kunne udføres inden for en valgt tidsramme, og den skal indeholde visuelle og teoretiske kildehenvisninger.

Hvad er det nye og innovative?

Pædagogikken i vores koncept bygger på flere teoretiske pointer. Den tyske professor Thomas Ziehes karakteristik af de subjektiverende unge, der vil verden på deres egen måde, er én af dem (Ziehe 1999). De vil selv vælge, selv finde på, og de er måske fuldstændig opslugt af noget andet, end traditionen dikterer. Men hvordan modvirker man en for tidlig identitetslukning (ibid.), som også præger de unge, og

som gør dem uinteresserede i lære noget, de ikke selv vælger? Det at få udstukket en metode til at udforske sin egen nysgerrighed stimulerer til selvdrift og giver lyst til at tænke, samarbejde og lære noget nyt. At være i stand til at byde ind med et samtidskunstværk, som ingen andre før har lavet, bliver en måde at deltage i demokratiske processer på, befordret af didaktikken.

Her kommer også kunstpraktiske spilleregler og benspænd (Leth og von Trier 2003; Christoffersen 2011) os til hjælp i det didaktiske design. Og innovationsdidaktikken med sine procesregler og tidsrammer giver konkrete ideer til hvordan (Brandt & Fogh 2009; Fogh, Jensen & Mouritzen 2009). Blikstrategier fra visuel kulturpædagogik udvider opfattelsen af billedet som fænomen. Storbyen opleves som konstruerede billeder. Det reflektive niveau i fagets læreprocesser kommer i fokus. Det bliver vigtigere at stille spørgsmål frem for at søge svar, at diskutere om f.eks. street-art opleves mere væsentligt i sit udtryk end f.eks. ekspressionisterne, som vi lige har set på et museum. Men der skal også dvæles ved selve den sansende krops informationer og oplevelser. Vores didaktik hviler på den grundlæggende viden om betydningen af æstetisk tilgang til erkendelse (Illeris 2007). Det sørger procesreglerne også for.

Det har afgørende betydning, at vi flytter os fysisk til et andet sted, som vi undersøger som “det fremmede”, “de andre”. På dén måde kan det, der er forskelligt fra os, blive tydeligt, vi kan få øje på vores egne forståelser, forholde os reflektivt til dem. Vores koncept og de anvendte metoder væver netop en fænomenologisk, nysgerrighedsvækkende tilstedeværelse sammen med systematisk og fagoverskridende refleksion.

Her følger et eksempel på et udpeget felt, som blev sat ind i vores koncept for opgaver:

KLONDIG MED EN “ANDEN” PÅ JAGT EFTER KULTUREL PERFORMANCE.

Denne opgave går ud på at iagttage og indleve sig i en andens kulturelle performance for en stund.

- *Inspirationsfase:* Tal og læs om tegn, om fænomenet nationale kendetegn, og om performativitet og det at performe. Hvilke kulturelle identitetsmarkører møder vi i byen? Kan man afprøve en andens performance for en stund? Kan man forstå mere og andet om den anden på dén måde? Tal om etiske

grænser. Diskutér, hvordan opgaven kan løses med respekt for den anden. Undgå mystisk og intimiderende adfærd, vær tydelige i jeres kommunikation. Fortæl, hvad jeres ærinde er.

- *Undersøgelsesdesign:* Vælg dokumentationsmetoder til indsamling af data, f.eks. fotografi, tegning, lydoptagelse, kvantitative eller kvalitative undersøgelser. Tænk og tal opgaven igennem, forestil dig/jer, hvad den kræver.
- *Dataindsamling/visuel undersøgelse:* Vælg et udgangspunkt for jeres undersøgelser, og lav aftale med den person, som I gerne vil følge en dag. Dokumentér undervejs, tal med vedkommende og tag evt. billeder, hvis vedkommende er indforstået hermed. Tænk hele tiden på etiske grænser. Fortæl om jeres projekt. Kom derefter tilbage til jeres mødested. Sammenlign jeres noter, og gå sammen to og to. Fremlæg jeres nye performance for den anden, som stiller spørgsmål. Husk fokus: Oplever I en “anden” adfærd, og hvilke kulturelle identiteter og tilhørsforhold kan denne adfærd siges at knytte an til og performe, nationalitet, etnicitet, køn, klasse osv.? I så fald beskriv, hvad I undrer jer over på forskellige måder, med ord, med bevægelser, lyde osv.
- *Visuel og evt. auditiv kommunikation:* Diskutér og vælg, hvordan I vil præsentere jeres erfaringer som værk på udstillingen hjemme. Medtænk, hvordan beskuerne kan komme i kontakt med jer/værket.
- *Henvisninger:* Mange kunstnere arbejder med selvscenesættelse gennem brug af forskellige identiteter og performances. F.eks. den danske kunstner Signa, som har arbejdet med performanceinstallationer, hvor hun udstiller sig selv med skiftende identiteter, www.signa.dk. Undersøg f.eks. også kunstneren Sofie Calles værker: <https://www.artsy.net/artist/sophie-calle>. Undersøg visuel identitet i andre felter, sociale medier, reklamer, politik, kunstneriske værkformer.
- *Evaluering:* Forbered dialog med beskuerne og faglig feedback. Fremlæg procesbeskrivelse og andre værkovervejelser.

Hvordan gik det?

Følgende eksempel skal give et indblik i den læring, som elevernes arbejde med visuelle undersøgelser og performance har igangsat. Det er blevet sidste aften, vi skal mødes i hotellets foyer for at gå ud og spise afslutningsmiddag på en restaurant. Kort forinden sker der

følgende uden for vores dør: Vi er på vej ind på værelset, og en ung mand kommer til at skubbe ret voldsomt til den ene af os. "Entschuldigung," siger manden finurligt, mens vi forarget brokker os: "Hvad er det for en idiot?!" Kort efter banker det på døren, og samme mand spørger med sin lidt skæve accent om et eller andet, vi ikke forstår. Der går nok mindst fem sekunder, før den ene af os (hans egen lærer!) opdager, at det er Christian, en af de studerende, der har klonet sig med en tysk frisør, som han har fulgt i løbet af dagen. Han har ladet de krøllede lokker klippe, glatraget hagen og har købt genbrugstøj, der til forveksling ligner frisørens. Nu står han dér, totalt forandret. Overraskende er ikke mindst den langstrakte afsløring, vi oplever i foyeren fem minutter senere, efterhånden som de medstuderende opdager spillet. Senere kan vi i en faglig samtale om visuel kultur på holdet analysere situationen som den, at Christian, med sin egen krop som materiale, har fremført en performance, et samtidskunstværk.

Mange gange har vi hørt studerende sige, at de aldrig vil glemme den nye måde at opleve en by på. Det nye sæt briller gør dem både nærværende, opmærksomme og refleksivt skarpere på samme tid. Denne læring og transformation materialiseres og dokumenteres efter studieturen i en afsluttende udstilling, som rettes mod en specifik målgruppe, nemlig naboskolens ældste klasser, gymnasieelever eller medstuderende. Denne udstilling tydeliggør billeders potentiale for ny indsigt og dialog, og eventen giver nyt liv til værkerne, som vokser i betydning, når de lærerstuderende selv oplever, at de kan sætte tanker og diskussioner i gang.

Afslutning

Den performative interaktion og den antropologiske metode, kombineret med kravet om selv at producere et undersøgelsesdesign, styrker de studerendes blik for egne forforståelser. Det visuelle felt har en stor kraft og betydning, og det kræver facetterede billedkunstfaglige kompetencer at tydeliggøre det for elever og studerende. Billedkunsthaget har et særligt potentiale til at bringe refleksion og nytænkning med ind i alle andre fag, fordi det netop involverer den enkeltes selvbevidste positionering, blik og holdning. Dette gør sig ikke mindst gældende i forbindelse med studierejser, hvor den visuelle kulturpædagogik er brugbar til at skabe nye undervisningsmetoder og innovative tilgange til arbejdet med andre fag.

Litteratur

- Audon, L., Levinsen, K. & Sørensen, B. H. (2010). *Skole 2.0*. Aarhus: Klim.
- Brandt, K. & Fogh, C. (2009). Billedkunst i Berlin: Nye blikke på verden. I: Skånstrøm, L. (red.), *Innovation i undervisningen* (s. 83-94). København: Akademisk Forlag.
- Buhl, M. & Flensborg, I. (2011). *Visuel kulturpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Christoffersen, E. E. (2011). Spilleregler og benspænd. *Peripeti*, 8(16), 134-141.
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Duncum, P. (2015). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63, 6-10. <http://www.tandfonline.com/author/Duncum%2C+Paul>.
- Fogh, C., Jensen, J. J. & Mouritzen, P. (2009). Praktisk-musisk kursus: elementært og mærkværdigt. I: Skånstrøm, L. (red.), *Innovation i undervisningen* (s. 67-82). København: Akademisk Forlag.
- Göthlund, A. (2015). On location: Visual ethnography and a performative approach in art education. I: Göthlund, A., Illeris, H. & Thrane, K. W. (red.), *EDGE: 20 essays on contemporary art education* (s. 95-106). København: Multivers Academic.
- Holzer, J. (2018). *Anti-gun truck*. <http://projects.jennyholzer.com/anti-gun-truck>.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, H. (2007). Æstetiske læreprocesser: Udfordringer i en senmoderne virkelighed. *Billedpædagogisk Tidsskrift*, 2, 24-29.
- Illeris, H. (2009). Beyonce eller Bollywood? I Christensen, H. D. & Illeris, H. (red.), *Visuel kultur, viden, liv, politik* (s. 128-144). København: Multivers Academic.
- Leth, J. & von Trier, L. (2003). *De fem benspænd*. København: Zentropa.
- Museet for Samtidskunst og Skoletjenesten (2008, 2010 og 2014). *Nøddeknækkere til samtidskunst. Samtidskunst og projektarbejde, Samtidskunst og AT/innovation*. www.samtidskunst.dk.
- Skånstrøm, L. (red.) (2009). *Innovation i undervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- Stuhr, P. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies of Art Education*, 35(3), 171-178.
- Ziehe, T. (1999). *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. København: Billesø & Baltzer.

Kunstnere:

- Calle, S.: <https://www.artsy.net/artist/sophie-calle>.
- Holzer, J.: <http://projects.jennyholzer.com/anti-gun-truck>.
- Sørensen, S.: <https://signa.dk/projects?pid=105249>.

Forfattere, der arbejder undersøgende i deres litteratur, blandt andre:

- DeWall, E. (2011). *Haren med de ravgule øjne*. København: Hr. Ferdinand.
- Pamuk, O. (2011). *Uskyldens Museum*. København: Gyldendal.

En ny lærebog til analyse af kulturpædagogik: Boganmeldelse af *Representations of the World in Language Textbooks*

Fremmedsprogsfagene i den danske grundskole og i ungdomsuddannelserne indeholder alle en kulturdimension. For nogle fags vedkommende understreges det direkte i formålsparagraffen, at de er "kulturfag" med fokus på kulturel identitet knyttet til fagenes indhold og ofte også med afprøvning af kulturel viden i prøveformer og evalueringer. I andre fag indgår udvikling af elevernes kulturindsigt og interkulturelle kompetence mere indirekte, men stadig som væsentlige elementer i undervisningen. Det gælder f.eks. i en stor del af den sprogundervisning, som voksne kursister modtager på aftenskoler og i sprogcentre. Fælles for alle sprogfag er imidlertid, at det billede af verden, som undervisningen viser deltagerne, er en vigtig dimension. I udarbejdelse af konkrete læremidler foregår således et valg af tematisk indhold og med det en prioritering af faktuel viden, repræsentationer af verden og forskellige aktører i denne samt holdninger til alt dette. Bag disse valg ligger lokalt forankrede fagtraditioner og regelsæt, som kan betyde, at der efter skolereformer udgives nye lærebøger eller reviderede udgaver af de tidligere brugte. Samtidig påvirkes indholdsdimensionen af vores forståelse af, hvad kulturpædagogik, kulturforståelse og interkulturel kompetence er, og denne forståelse er både lokalt og internationalt forankret og foranderlig over tid. Derfor – og på grund af forlagenes overvejelser om alt dette – profilerer undervisningsmaterialer sig forskelligt. Når man underviser i kulturforståelse m.m. i relation til sprogfag, bliver man



ANNE HOLMEN

Professor i andetsprogpædagogik og flersproglighed
Center for Internationalisering og Parallelsproglighed
Københavns Universitet
aholmen@hum.ku.dk

hyppigt konfronteret med usikkerhed om, hvilke begreber der kan åbne for en konstruktiv debat om sprogfagernes profil, og især mangler man lige så præcise begreber til sin analyse af kulturpædagogikken som dem, der gennem tiden er udviklet inden for de sproglige dimensioner af fagene. Men nu er der hjælp at hente i en nyudgivet bog af Karen Risager, *Representations of the World in Language Textbooks*, udgivet i 2018 på forlaget Multilingual Matters i deres serie “Languages for Intercultural Communication and Education”. Her præsenteres en teoriramme med begrebsapparat og en kritisk diskussion af samme i forbindelse med konkrete lærebogsanalyser.

Bogens indhold og opbygning

Med den nye bog giver Karen Risager et væsentligt bidrag til, at analyser af kulturområdet i sprogfagene bliver teoretisk forankret. Bogen, som er 252 sider lang, indeholder i alt otte kapitler. Ud over en indledning og en konklusion er der et kapitel, som sammenfatter i alt 30 analyser af lærebøger til fremmedsprog hentet fra internationale tidsskrifter og antologier, samt fem kapitler med Risagers analyser af udvalgte lærebogsmaterialer, som anvendtes i Danmark i 2015. Bogen er opbygget ud fra fem teoretiske tilgange (“readings”) på lærebøgerne: National Studies, Citizenship Education Studies, Cultural Studies, Postcolonial Studies og Transnational Studies. De udgør så også titlerne på de fem kapitler. Hvert af disse indeholder en præsentation af pågældende tilgang, først som bredere kulturteori og dernæst relateret til sprogfag. De centrale begreber føres herfra videre i en liste med de analytiske spørgsmål, der er relevante at stille ud fra pågældende tilgang. Så følger to eksemplariske lærebogsanalyser, der afrundes med forslag til supplerende materialer samt en sammenligning mellem den konkrete analyse og uddrag af det større internationale korpus af analyser fra kapitel 2. Det er alt sammen meget systematisk og grundigt sat op. Tilsvarende gælder det også ideen med at lade det samme materiale (til engelsk) indgå i alle fem kapitler, så disse kan sammenlignes. Hermed bliver det tydeligt, at bogen har et teoridiskuterende ærinde snarere end et læremiddelbedømmende. I de fem kapitler sammenlignes engelskmaterialet med hhv. et materiale til tysk, dansk som andetsprog, fransk, spansk og esperanto. Disse er med vilje valgt ud, således at de både repræsenterer traditionelle skolefag og sprogfag, der undervises i under andre præmisser og med andre formål. Ud over at præsentere relevant teori og ordne denne kronologisk og faghistorisk indeholder bogen en meget fyldig bibliografi med 376 titler, på dansk, engelsk, fransk,

spansk og tysk, og såvel et indeks over forfatternavne som et indeks med temaer. Alt dette gør bogen til en meget nyttig lærebog i kulturpædagogikkens historie og i dens analysemåder. Den vil desuden være et meget praktisk opslagsværk at have stående.

Bogens budskaber

Primært er bogen et argument for teori og for analytisk klarhed. Men den er også normativ. På grund af dens opbygning kan det se ud til, at de fem teoretiske tilgange er sideordnede, men læser man grundigere ned i teksten, viser der sig forskellige hierarkier mellem dem. For det første er der tale om et kronologisk hierarki med en udvikling fra det snævert nationale til de fire andre, som alle er fremkommet som en kritik af den dominans af det nationale paradigme, som prægede sprogfagene i store dele af det 20. århundrede. De fire tilgange er fremkommet i forskellige kontekster og med forskellige fokuspunkter, men alle båret af en kultur- og samfundskritik. Derudover er der i bogen et hierarki mellem på den ene side de mere generelle tilgange til kulturpædagogik, som i bogen repræsenteres af “national studies” og “cultural studies”. Disse vurderes som relevante for alle sprogfag i alle kontekster og kan derfor anvendes som analytiske tilgange til alle slags materialer. På den anden side er der de tre mere specifikke tilgange, som i bogen gøres relevante i forbindelse med specifikke kapitler i nogle af lærebøgerne. Kultur- og samfundskritikken har også motiveret Risagers analyse og i øvrigt mange af hendes andre udgivelser inden for kulturpædagogikken. Der er således en linje fra Risagers allertidligste udgivelse (Andersen & Risager 1977) over en artikel i første nummer af Sprogforum (1994), disputatsen på både dansk (2003) og engelsk (2006; 2007), en tidslinje for kulturpædagogikken (2011) og til den nye bog. For blot at nævne nogle få publikationer.

I sin konklusion (s. 219 f.) har Risager et tydeligt budskab til sine læsere knyttet til begrebet “kvalitet” i lærebøger. Som udgangspunkt for bogen definerede hun kvalitet negativt: “The learning materials must try to avoid representations of culture, society and the world that are incorrect, outdated, overly simplified and superficial, stereotypical or socially and culturally biased.” På baggrund af de fem analyser formulerer hun i stedet en positiv udgave af “kvalitet”:

The learning materials should be inclusive as well as power-sensitive. They should include many countries in the world as well as transnational processes; they should make students reflect on (intersections

of) identity, and not least social class; and they should make students relate to and act upon major problems, power relations and hierarchies in the world.

Her ligger et klart budskab til lærebogsforfattere, forlag, fagdidaktikere og læreruddannere. Men der ligger også et budskab til sprog-læreren, der måske ikke er herre over de undervisningsmidler, der er til rådighed på den enkelte skole, men som på grund af metodefrihed kan vælge at bruge de tilgængelige undervisningsmidler på kulturbevidste måder, herunder supplere med ekstra materiale af forskellig slags.

Bogens målgruppe

Som det fremgår ovenfor, er bogen indlejret i overlappende teoretiske diskussioner om kulturbegreber og brugen af samme i sprogfag. Dens primære målgruppe er fagdidaktikere og andre kulturpædagogiske forskere og undervisere, i både ind- og udland. En sekundær målgruppe er sprogstuderende, som er optagede af kulturteori, herunder helt oplagt studerende, der ønsker at skrive fagdidaktiske specialer eller andre opgaver om kulturdimensionen i sprogfagene eller foretage læremiddelanalyser. For alle disse er bogen en guldgrube af definitioner, henvisninger og eksempler på analyser. Især de analytiske spørgsmål, der indgår i hvert afsnit, er værdifulde for alle disse læsere. Bogen er samtidig relativt svær at læse, og det er min vurdering, at den i f.eks. læreruddannelse og på fagdidaktiske kurser og anden efteruddannelse vil fungere bedst med vejledning af en underviser. Her spiller det ligeledes en rolle, at det er svært at tage enkeltafsnit ud af den. Det er netop i sammenligningen mellem de fem tilgange, at introduktionen af den enkelte tilgang bliver værdifuld, ligesom det er sammenhængen mellem teori, analysespørgsmål og konkret analyse, der folder den enkelte tilgang ud.

Litteratur

- | | |
|--|--|
| Andersen, H. & Risager, K. (1977). Samfunds- og kulturformidling. I: Glahn, E. m.fl. (red), <i>Fremmedsprogpædagogik</i> (s. 27-53). København: Gyldendal. | Risager, K. (2003). <i>Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken: Et studie i forholdet mellem sprog og kultur</i> . København: Akademisk Forlag. |
| Risager, K. (1994). Kulturforståelse i sprogundervisningen – hvorhen? <i>Sprogforum</i> , 1, 7-13. | Risager, K. (2006). <i>Language and culture. Global flows and local complexity</i> . Clevedon: Multilingual Matters. |

- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2011). Research timeline: The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44(4), 485-499.
- Risager, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kunsten at gøre fremmedsprogs- undervisningen “fremmed”: Boganmeldelse af *Fremmedsprogs- didaktik. Mellem fag og didaktik*

Her følger en anmeldelse af udgivelsen *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (København: Hans Reitzels Forlag 2018) med bidrag af Petra Daryai-Hansen, Annette Søndergaard Gregersen, Susanne Karen Jacobsen, Jette von Holst-Pedersen, Lone Krogsgaard Svarstad og Catherine Watson.

Fra ostranenie til globalisering

Den russiske formalistiske tænker Viktor Shklovsky brugte i 1917 første gang ordet “ostranenie” (russisk: *остранение*) i essayet “Art as Technique” og blev dermed ophavsmand til et litteraturkritisk begreb, der siden ofte har været anvendt med henblik på at karakterisere moderne kunst. Udtrykket kom til at betegne det særlige, der gør moderne kunst moderne. Oversat til dansk betyder ordet “ostranenie” noget i retning af “fremmedgørelse”, og for Shklovsky var det fremmedgørende netop det, der adskiller kunstens og poesiens sprog fra dagligdagssproget. Det poetiske sprog er nemlig – til



MERETE OLSEN

Lektor i engelsk
Center for Skole og Læring
Professionshøjskolen Absalon
mol@pha.dk



SØREN HATTESEN BALLE

Lektor i engelsk
Center for Skole og Læring
Professionshøjskolen Absalon
shb@pha.dk

forskel fra dagligsproget – ifølge Shklovsky “incomprehensible, difficult, and cannot be read like the *Stock Exchange Newspaper*” eller i det mindste “not comprehensible, but semi-comprehensible” (Shklovsky 1914: 70). Ydermere fremhævede Shklovsky, at poesien – fordi dens særkende er at kunne få det velkendte til at fremstå fremmed – kan ændre læserens opfattelse af ting, så det er, “as if he were seeing [them] for the first time” (Shklovsky 1917: 21). Det sker f.eks., fordi poesien ikke anvender det vedtagne ord for en ting, men andre ord og derfor forhindrer dens umiddelbare genkendelse, som ellers ville følge af dens gængse navn. Shklovskys pointe var, at den moderne ordkunst på den måde hjælper os af med et automatiseret og alt for velkendt billede af verden og ser den med friske øjne. Hvad har det med vores boganmeldelse at gøre?

Med lidt god vilje kan man udmærket overføre Shklovskys karakteristik af den moderne kunst til det vilkår, der har hjemsøgt fremmedsprogsundervisningen og enhver fremmedsprogsdidaktisk nyudgivelse i moderniteten. Nemlig at fremmedsprogsundervisningen og fremmedsprogsdidaktikken skal åbne øjnene for de fremmede sprog og de fremmede kulturer i deres andethed. Men måske er dette vilkår ved at ændre sig. F.eks. har den amerikanske sprogforsker Claire Kramsch i artiklen “Teaching Languages in an Era of Globalization: Introduction” (2014) peget på, at globaliseringen har sat spørgsmålstejn ved det fremmede i fremmedsprogsundervisningen (Kramsch 2014: 2). Engelsk og spansk sprog er ikke længere udelukkende knyttet til de lande, hvor de to sprog er modersmål, og således fremmede sprog for ikke-indfødte. I dag er begge sprogene verdenssprog, der bruges ud over alle landegrænser og især også af ikke-indfødte. I den forstand er eleverne i folkeskolens engelskundervisning i dag lige så meget brugere af et sprog og en kultur, de allerede kender i forvejen, som *learners*, der er i gang med at lære et helt nyt og fremmed sprog og kultur. Spørgsmålet er derfor, om der overhovedet er noget fremmed tilbage ved fremmedsprogene – og om der overhovedet længere kan undervises i fremmedsprogene som netop fremmede sprog. At lære fremmedsprog i skolen er måske ikke længere så eksotisk som tidligere, men nu blevet helt almindeligt og trivielt – og blot endnu en kulturteknik i lighed med dansk, matematik osv.

Bagtæppet er globalisering

Førnævnte spørgsmål sætter en ny fremmedsprogsdidaktisk udgivelse på dagsordenen på en måde, der ikke blot indholdsmæssigt,

men også i sin form reflekterer dets aktualitet. Bogen bærer den ellers tilforladelige og forholdsvis traditionelle titel *Fremmedsprogsdidaktik – Mellem fag og didaktik* og kan ud fra en sådan betragtning synes at ligne enhver anden tilsvarende udgivelse, der henvender sig til lærere i skolen og læreruddannelsens fremmedsprogsundervisere og -studerende. Dog vidner en grundigere gennemlæsning af bogen om, at bidragyderne på forskellig vis har forholdt sig kritisk til spørgsmålet om, hvad der udgør fremmedsprogsundervisningens aktuelle genstandsfelt. Bogens undertitel er i hvert fald en understregning af, at der består et forhold mellem fag og didaktik, men ikke nødvendigvis et, som er enkelt eller ligefremt.

Særligt iøjnefaldende ved bogens otte kapitler er i den forbindelse, at flere af dem peger på nye tendenser inden for fremmedsprogsforskningen, der ikke blot påvirker det gængse syn på de fremmedsproglige fag i skolen, men også deres didaktik. I det hele taget er bogen præget af at være solidt forankret i den nyeste internationale forskning inden for det fremmedsprogsdidaktiske område. Derfor fremstår bogen også som et vægtigt bidrag til at rekontekstualisere undervisningen i fremmedsprog, som den fremover kan bedrives i den danske folkeskole.

Flersprogethed

Bogens bagtæppe er tydeligvis globaliseringen og det førnævnte forhold, at fremmedsprogene ikke længere blot er sprog, der tales i fremmede lande af fremmede indfødte. Dette kommer til udtryk i flere af kapitlerne. Et af dem slår til lyd for en flersprogethedsdidaktik som et supplement til den klassiske fremmedsprogsundervisning, hvor der ofte har været undervist i fremmedsprogene hver for sig. Denne klassiske tilgang forsøger kapitlet at udfordre og forholde til det vilkår, at tidens klasseværelser og samfund er karakteriserede ved en sproglig og kulturel mangfoldighed, og at mange elever derfor har nogle sproglige ressourcer, der ikke normalt udnyttes i undervisningen, men kan bringes i spil gennem forskellige didaktiske tilgange. Formålet med en sådan pluralistisk tilgang til sprogundervisningen er ifølge forfatteren, at elevernes sproglige opmærksomhed og anerkendelse og kommunikative kompetencer styrkes, fordi den inddrager elevernes allerede eksisterende viden om sprog – ikke bare de andre fremmedsprog, eleverne lærer i skolen, men også de (fremmede) førstesprog, som skolen ikke underviser i.

Kultur er transnational

Et tilsvarende pluralistisk og globalt orienteret sigte karakteriserer andre af bogens kapitler. Der argumenteres f.eks. i et af kapitlerne for, at kulturdimensionen kommer til at foregå mere gennem diskurser om “det andet” end gennem viden om andre kulturer i andre lande. Sådanne diskurser finder man især i populærkulturen, hvor mange elever får deres første adgang til verden uden for deres umiddelbare verden. Derfor foreslås det, at undervisningen i kultur i sprogundervisningen foregår gennem en mere diskurs- og medie-kritisk tilgang.

Genrer som adgang til verden

I et kapitel om genrepædagogik lægges der an til, at fremmedsprogene skal tænkes mere bredt anvendelige i forhold til verden. I forhold til uddannelse skal fremmedsprogene også tænkes bredere – nemlig i højere grad i samspil med skolens og læreruddannelsens øvrige fag. Pointen er, at det ikke er nok blot at beskæftige sig med emner, der er knyttet til et specifikt lands kultur, men at man skal beskæftige sig med komplekse emner, der kan kommunikeres om på fremmedsproget i alle mulige sammenhænge. Adgangen til alt dette kan f.eks. gå via alle mulige slags teksttyper – såvel litterære som ikke-litterære.

Praktisk anbefaling

Bogens kapitler er som tidligere nævnt skrevet med afsæt i den seneste forskning inden for fremmedsprogsdidaktikkens forskellige felter. Det drejer sig om felter som flersprogethed, cultural studies, sprogtilegnelse, ordforrådstilegnelse, skriftlighed og genrepædagogik, lektionsplanlægning og læremidler. Indholdet peger direkte ind i sprogundervisningens praksis – det gælder for skolen og i særdeleshed for læreruddannelsen. Bogens clou er, at den hen over otte kapitler formår at dække de tre kompetenceområder, som fremmedsprogsundervisningen i skolen og på læreruddannelsen er bygget op omkring. Hvert kapitel har tre forskellige faser. Først indledes med en begrebslig og teoretisk introduktion, derefter følger forslag til brug i praksis, og til sidst sluttet der af med en opsamling, hvor det understreges, hvad kapitlets omtalte tilgang understøtter. Hvert kapitel tilbyder desuden en case med tilhørende refleksionsspørgsmål, der så at sige arbejder med lærernes eller de lærerstuderendes forforståelse i forhold til det pågældende felt. Kapitlerne afsluttes endelig

med en række studiespørgsmål, som understøtter såvel didaktisk refleksion som udvikling af de lærerstuderendes viden om feltet. Dette betyder, at bogen er direkte anvendelig i læreruddannelsens sprogundervisning.

Afprøvning i praksis

Vi har ikke blot læst og analyseret bogen, men også afprøvet et enkelt af kapitlerne i vores egen undervisning – netop kapitlet om lektionsplanlægning. Vi oplevede, at det var med til at sætte en hel del refleksioner i gang hos de studerende og desuden også en kritisk stillingtagen til f.eks. begreber som “differentiering” og “målstyring i praksis”.

Bogens titel er nu sat på vores litteraturliste for de kommende engelskfaglige moduler på læreruddannelsen. Dette er samtidig vores anmeldelse og anbefaling, fordi vi mener, at bogen kan være med til at udvikle de studerendes forståelse af fremmedsprogsfagene og -undervisningen i en mere tidssvarende retning.

Engelsklektorernes perspektiv

Bogen er også “god”, fordi den understøtter indholdet af Fælles Mål for engelskfaget og lægger op til en styrkelse af engelsk som internationalt kommunikationsmiddel i en global verden. Øjnene er således blevet åbnet for de fremmede sprog, skønt disse sprog måske ikke er så fremmede længere – “Jeg skriver engelsk, når jeg spiller spil på nettet” – “Min mormor er tysk” – “Vi har tit folk på besøg, der taler engelsk og fransk hjemme hos os”. Men de fremmede sprog skal dog stadig undervises i og læres i skolen og på læreruddannelsen.

Litteratur

Kramsch, K. (2014). Teaching languages in an era of globalization: Introduction. *MLJ – The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311.

Shklovsky, V. (1914 [2017]). Resurrecting the word. I: Berlina, A. (red. og overs.), *Viktor Shklovsky: A reader* (s. 63-72). New York: Bloomsbury.

Shklovsky, V. (1917 [1988]). Art as technique. I: Lodge, D. (red.), *Modern criticism and theory: A reader* (s. 15-30). London/New York: Longman.

Temanyt 67 – *Innovation og kreativitet*

Nyere bøger på AU Library Emdrup fra udgivelsesårene 2005 til 2018 udvalgt til Sprogforums temanummer 67.

- Andersen, H. L. (red.) (2014). *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Argondizzo, C. (2013). *Creativity and innovation in language education*. Bern: Lang.
- Barton, D. & Lee, C. (2013). *Language online: Investigating digital texts and practices*. London: Routledge.
- Bland, J. (2018). *Using literature in English language education: Challenging reading for 8-18 year olds*. London: Bloomsbury Academic.
- Bloom, M. & Gascoigne, C. (2017). *Creating experiential learning opportunities for language learners: Acting locally while thinking globally*. Bristol: Multilingual Matters.
- Carlsen, B. B. (2016). *Kreativitet og innovation på skoleskemaet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Christensen, K. E., Marxen, H. & Andersen, K. B. (red.) (2018). *Visualitet i undervisningen*. Odense: Meloni.
- Cillia, R. de, Haller, M. & Kettemann, B. (2005). *Innovation im Fremdsprachenunterricht: Eine empirische Studie zum Europasiegel für innovative Sprachenprojekte*. Frankfurt am Main: Lang.
- Connery, M. C., John-Steiner, V. & Marjanovic-Shane, A. (2017). *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts*. New York: Peter Lang.
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik: Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- De Oliveira, L. C. & Yough, M. (2015). *Preparing teachers to work with English language learners in mainstream classrooms*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ejbye-Ernst, N., Barfod, K. & Bentsen, P. (red.) (2017). *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gregersen, A. S. & Byram, M. S. (red.) (2015). *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis* (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hewings, A., Prescott, L. & Seargeant, P. (2016). *Futures for English studies: Teaching language, literature and creativity in higher education*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Hui, M. & Grossman, D. L. (2008). *Improving teacher education through action research*. New York: Routledge.
- Isenberg, J. P. & Jalongo, M. R. (2010). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth*

- grade (5. udg.). Upper Saddle, N.J.: Merrill.
- Jensen, I. F. & Kromann-Andersen, E. (2009). *KIE-modellen – innovativ undervisning i folkeskolen*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Jensen, I. F. & Kromann-Andersen, E. (2009). *KIE-modellen – innovativ undervisning i videregående uddannelser*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kalaja, P., Ferreira, A. M., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kirkebak, M. J., Du, X. & Jensen, A. A. (2013). *Teaching and learning culture: Negotiating the context*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kirketerp, A. & Hyldig, K. S. (2016). *Innovation i folkeskolen: Foretagsomhed som kompetence*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lütge, C. & Bland, J. (2013). *Children's literature in second language education*. London: Bloomsbury.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. & Mercer, S. (2016). *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mills, K. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Bristol: Multilingual Matters.
- Muller, T. (2012). *Innovating EFL teaching in Asia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nielsen, P. (2006). *Innovation og aflæring*: 1. bog. Torshavn: Føroya Lærarakúli.
- Nielsen, P. (2006). *Innovation og aflæring*: 2. bog. Torshavn: Føroya Lærarakúli.
- Paulsen, M., Klausen, S. H. & Agerbæk, L. (red.) (2012). *Innovation og læring: Filosofiske og kritiske perspektiver*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pérez-Vidal, C. (2014). *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rasmussen, A., Moberg, K. & Revsbech, C. (2015). *Taksonomi i entreprenørskabsuddannelse: Perspektiver på mål, undervisning og evaluering*. Odense: Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprise.
- Reinders, H. (2012). *Digital games in language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Reinfried, M., Rück, N. & De Florio-Hansen, I. (2011). *Innovative Entwicklungen beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Festschrift für Inez De Florio-Hansen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. Cambridge: MIT Press.
- Rohde, L. & Boelsmand, J. (2016). *Innovative studerende*. København: Akademisk Forlag.
- Rohde, L. & Olsen, A. L. (2013). *Innovative elever: Undervisning i fire faser*. København: Akademisk Forlag.
- Rønnow, K. F. (2009). *Undervisning der skaber: En grundbog i entreprenørskab og innovativ didaktik*. Hjørring: Innokrea.
- Schwieter, J. W. (2013). *Innovative research and practices in second language acquisition and bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Shavinina, L. V. (2013). *The Routledge International Handbook of innovation education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Skogen, K. & Sjøvoll, J. (red.) (2010). *Creativity and innovation: Preconditions for*

- entrepreneurial education*. Nordisk
entreprenørskapskonferanse
2008. Trondheim: Tapir Academic
Press.
- Skånstrøm, L. (red.) (2009). *Innovation
i undervisningen*. København:
Akademisk Forlag.
- Sprogøe, J., Davidsen, H.M. &
Boelsmand, J. (red.) (2018). *Begribe
og gøre: Innovation og entreprenørskab
i et professionsperspektiv*.
Frederiksberg: Frydenlund
Academic.
- Suárez-Orozco, M.M. (2007). *Learning
in the global era: International
perspectives on globalization and
education*. Berkeley: University of
California Press.
- Tanggaard, L. (2010). *Fornyelsens
kunst: At skabe kreativitet i skolen*.
København: Akademisk Forlag.

Se flere bøger og e-bøger på Sprogpædagogisk Informationscenter, AU Library
Emdrup: <http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>

Andet nyt

Udvalgte nye bøger på AU Library Emdrup.

- Adsit, J. (2017). *Toward an inclusive creative writing: Threshold concepts to guide the literary curriculum*. London: Bloomsbury Academic.
- Bojsen, H. & Barfod, S. (red.) (2018). *Hvis du ikke kan sproget: Om flersprogethed og læring på RUC's Sprogprofiler*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Canepari, L. (2017). *French pronunciation and accents: Geo-social applications of the natural phonetics and tonetics method*. München: LINCOM GmbH.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Drager, K. (2018). *Experimental research methods in sociolinguistics*. London: Bloomsbury Academic.
- Dypedahl, M. & Hasselgård, H. (2018). *Introducing English grammar* (3. udg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fenner, A. & Skulstad, A.S. (2018). *Teaching English in the 21st century: Central issues in didactics*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fitzsimmons, M. P. (2017). *The place of words: The Académie Française and its dictionary during an age of revolution*. New York: Oxford University Press.
- Flubacher, M. & Del Percio, A. (2017). *Language, education and neoliberalism: Critical studies in sociolinguistics*. Bristol: Multilingual Matters.
- Golden, A., Jarvis, S. & Tenfjord, K. (2017). *Crosslinguistic influence and distinctive patterns of language learning: Findings and insights from a learner corpus*. Bristol: Multilingual Matters.
- Haase, P. & Höller, M. (2017). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hoffmann, L. (2016). *Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (3. udg.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hughes, R. & Reed, B.S. (2017). *Teaching and researching speaking* (3. udg.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Klewitz, B. (2017). *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kristjánsdóttir, B. (2018). *Uddannelsespolitik i nationalismens tegn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lahdenperä, P., Sundgren, E. & Hallberg, J. (2017). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber.
- Lee, A. (2017). *Teaching intercultural: A framework for integrating disciplinary knowledge and intercultural*

- development. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lundbladh, C. (2018). *Halländska dialektord och äldre uttryck*. Stockholm: Dialogos.
- Manning, A. (2016). *Assessing EAP: Theory and practice in assessment literacy*. Reading: Garnet Publishing.
- Matias, J.C.M. (2017). *Schreibprozesse im Kontrast: Eine Fallstudie zur L1- und L2-Textproduktion brasilianischer und deutscher Studierender*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Medgyes, P. (2017). *The non-native teacher* (opdateret udgave med nyt materiale). Bridgend, Callander: Swan Communication.
- Mokhtari, T. (2015). *The Bloomsbury introduction to creative writing*. London: Bloomsbury.
- Pabst, C.M., Fussy, H. & Steiner, U. (2016). *Österreichisches Wörterbuch: Vollständige Ausgabe mit dem amtlichen Regelwerk* (43. udg.). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Raya, M.J. & Vieira, F. (2015). *Enhancing autonomy in language education: A case-based approach to teacher and learner development*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Swan, M. (2016). *Practical English usage* (4. udg.). Oxford: Oxford University Press.

Se mere på Sprogpædagogisk Informationscenter,
 AU Library Emdrup: <http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>

Kommende udgivelser af Sprogforum

68 Open Call – Læringsrum – maj 2019

69 Dannelse gennem sprog – november 2019

70 Digital kompetence – maj 2020

Bemærk: Ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

1 Kulturforståelse (udsolgt)

2 Didaktiske tilløb (udsolgt)

3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)

5 Mellem bog og internet (udsolgt)

6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)

8 Projektarbejde (få eksemplarer)

9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

10 Sprogilegnelse (udsolgt)

11 Evaluerings af sprogfærdighed (udsolgt)

12 Sprog og fag

1999

13 Internationalisering

14 Mundtlighed (udsolgt)

15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

16 Sprog på skrift (udsolgt)

17 Brobygning i sprogfagene

18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

19 Det mangesprogede Danmark

20 Task (udsolgt)

21 Litteratur og film

2002

22 Lytteforståelse (udsolgt)

23 Evaluering

24 Sprog for begyndere

2003

25 Læringsrum

26 Udtale

27 Kompetencer i gymnasiet

28 Æstetik og it

2004

29 Nordens sprog i Norden

30 Sproglig opmærksomhed

31 Den fælles europæiske referenceramme

32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

2005

33 H.C. Andersen

34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis

35 Undervisningsmaterialer- og indhold

2006

36 Sociolingvistik (udsolgt)

37 Almen sprogforståelse

38 E-læring og m-læring

2007

39 Åbne sider

40 Børnelitteratur i sprogundervisningen

41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

42 Profession sproglærer

43 Førstesproget som ressource

44 I tale og skrift

2009

45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009

46 Sprog på universitetet

47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

48 Curriculum

49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

2011

51 Første-, andet- og tredjesprog

52 Test!

53 Cooperative Learning

2012

54 It NU

55 Verdensborger

2013

- 56 Indholdsbaseret
sprogundervisning
57 Subjektivitet og flersprogethed

2014

- 58 Begyndersprog
59 Læremidler uden grænser

2015

- 60 Kritisk sprog- og
kulturpædagogik
61 Læringsmål

2016

- 62 Sprog, kultur og viden
63 Genrepædagogik

2017

- 64 Arrangerede sprog- og
kulturmøder

- 65 Literacy

2018

- 66 Sproget på arbejde

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Roskilde Universitet og Roskilde Universitetsforlag. Der er givet økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.