

Oplevelsesorienteret engelskundervisning i et dobbeltdidaktisk perspektiv



Karen Lassen Bruntt

Cand. mag og folkeskolelærer

Lektor i Engelsk ved Læreruddannelsen i Aarhus

klb@via.dk



Nanna Jørgensen

Cand.mag.

Lektor i Engelsk ved Læreruddannelsen i Aarhus

najo@via.dk

I en tid med øget fokus på kunstig intelligens vælger vi i denne artikel at arbejde med et andet perspektiv. Vi præsenterer her to fagdidaktiske forløb med fokus på indholds- og metodevalg i engelsk på læreruddannelsen, hvor vi fokuserer på konkrete æstetiske oplevelser i og uden for skolen. Vi reflekterer over læringspotentialet i sådanne oplevelser ud fra det funktionelle sprogsyn (Leth Andersen m.fl., 2015) med en kobling til det interkulturelle i faget for at skabe et æstetisk interkulturelt møde mellem “dem og os”, der både pirrer og provokerer og samtidig øger sprogproduktionen.

I det følgende belyser vi derfor indholdsdimensionen i engelskundervisningen ud fra en oplevelses- og handlingsorienteret tilgang, hvor FN’s verdensmål er i fokus som eksempler på, hvordan sproglæring kan relatere sig til virkelige aktuelle problemstillinger uden for skolen. Dette gøres ved at præsentere refleksioner over to parallelle undervisningsforløb, hvor æstetiske oplevelser både bidrager til autentiske sprog handlinger og kulturmøder, der fremmer dannelsesprocessen. Med inddragelse af Brodersen m.fl.’s (2020) teori om æstetiske læreprocesser, Klafkis dannelsesbegreb (2002) samt Risager og Svarstads cyklusmodel (2020) giver vi eksempler, som illustrerer og begrundet en sådan undervisning, set i et dobbeltdidaktisk perspektiv: læreruddannelse og skole.

Verden ind i undervisningen og undervisningen ud i verden

Vi bringer verden ind i undervisningen og lader samtidig undervisningen bevæge sig ud i verden med mulighed for at møde “det andet” - også set i lyset af verdensborgerbegrebet som det forstås hos Risager og Svarstad (2020). Sidstnævnte ser vi som en vigtig brik i dannelsesprocessen, hvor engelsk fungerer som adgang til kulturel forståelse og ansvarlig deltagelse i en globaliseret verden.

Æstetiske læreprocesser nævnes i læreplaner for både læreruddannelse og skole og har med vores sanser at gøre. Brodersen m.fl. (2020) fokuserer på, hvordan sådanne læreprocesser kan hjælpe med at åbne indholdet for eleverne og samtidig åbner eleverne sig for indholdet, så de motiveres, lærer og dannes. Det er vigtigt, at der indgår refleksioner over konkrete situationer og aktiviteter, så der skabes betydningsfulde erfaringer (Brodersen m.fl., 2020: 18). Dermed sker der en vekselvirkning mellem ægte sansemæssige oplevelser og en analytisk refleksion (Brodersen m.fl., 2020: 30-31). Æstetik er i undervisningssammenhæng interessant som genstand og udtryk i verden, f.eks. når vi diskuterer et digt eller taler om et billede. Desuden kan æstetiske processer medføre “en særlig sanselig og fornemmende måde at opleve, erfare, kommunikere og erkende på” (Brodersen m.fl., 2020: 41), altså være et redskab til at lære et fags indhold. Elever kan via æstetiske læreprocesser få en intens oplevelse, en anden måde at forstå indholdet på gennem sansning og følelser. De kan dermed blive pirret, opleve skønhed og/eller møde “noget fremmed”, der forstyrrer (Brodersen m.fl., 2020: 28) og kan derigennem få motivation og lyst til at lære, for sådanne oplevelser kan bevæge, udfordre og/eller forandre (Brodersen m.fl. 2020: 66-73).

Brodersen m.fl. (2020: 62-63) trækker på Klafkis dannelsesstænkning og forklarer, hvordan sådanne intense oplevelser kan åbne eleverne for måder at se noget på, samtidig med at de kan åbne aspekter af stoffet. Dette understøtter læreren ved både at skærpe elevernes bevidsthed gennem sansning og tænkning ved at ordne stoffet og gøre det tilgængeligt. Klafki bygger på en kritisk-konstruktiv forståelse af dannelse, hvor undervisningen skal ruste eleverne til at forstå, vurdere og handle i en kompleks verden. Centralt står de epokale nøgleproblemer, som Klafki definerer som grundlæggende samfundsproblemer i samtid og fremtid. Særligt fred, miljø, ulighed og teknologi (Klafki, 2002: 74-77) fremhæves som problemfelter, der fordrer refleksion og stillingtagen. Formålet er, at eleverne gennem undervisningen udvikler kritisk refleksion og handlekompetence, så de kan agere som myndige borgere (Klafki, 2002: 79). Dette forudsætter en undervisning, der er forståelsesfremmende og opdagende, hvilket kan kobles til oplevelsesorienterede og æstetiske læreprocesser.



Figur 1: gengivelse af *Cyklusmodel for interkulturel læring* (Risager og Svarstad 2020: 38)

Sådanne opdagende læreprocesser kan danne udgangspunkt for arbejdet med epokale nøgleproblemer, idet eleverne skal forholde sig til komplekse kulturelle og samfundsmæssige problemstillinger. Denne bevægelse fra oplevelse til refleksion og videre til stillingtagen peger også frem mod Michael Byrums (1997) begreb om interkulturel kompetence, som hos Risager og Svarstad (2020: 38) udmøntes i en ”Cyklusmodel for interkulturel læring” (fremover Cyklusmodellen, se figur 1). Modellen viser, at underviseren kan understøtte elevernes møde med det fremmede gennem oplevelse, refleksion og handling som en dynamisk proces. Modellen kan dog ikke stå alene, da det er nødvendigt at indtænke det sproglige arbejde, så sproget strækkes (Gibbons, 2015: 26-27).

Vi kan ikke arbejde med alle epokale nøgleproblemer, men må lave eksemplariske nedslag. Hos Klafki (2002: 79) handler *det eksemplariske* om, at eleverne ikke arbejder med ”hele verden”, men med velvalgte, konkrete eksempler. Vores forløb på læreruddannelsen og de senere skitser til planer i skolen illustrerer Klafkis idé om dette via arbejdet med FN’s verdensmål. De studerende har et æstetisk kulturmøde enten i form af vægmalerier i byrummet eller kunstværker på Aros. I Klafkisk forstand giver sådanne konkrete eksempler oplevelser med efterbearbejdning og refleksion, der gennem perspektivering skaber kritisk stillingtagen og handling. Denne refleksion ser vi også som nødvendig i de æstetiske læreprocesser og samme bevægelse findes i Cyklusmodellen.

Praksis på læreruddannelsen

I et dobbeltdidaktisk perspektiv afprøver vi sammen med to hold lærerstuderende i efterårssemestret 2025 først aktiviteter ude i byrummet for at undersøge FN’s verdensmål eksemplificeret i enten 1) Aarhus-projektet ”17 walls” eller 2) en æstetisk museumsoplevelse på Aros. Dernæst reflekterer vi sammen med de studerende over aktiviteterne i forhold til sprog og interkulturel kompetence, hvorefter de studerende rammesætter skitser til små undervisningsplaner til skolen.

I vores brede emne om FN’s verdensmål fokuseres på flere af de epokale nøgleproblemer og følgende er fælles for begge undervisningsforløb: Verdensmålene åbnes for de studerende gennem en indledende stilladsering både indholdsmæssigt og sprogligt med æstetik. Æstetikken indgår som et *indhold*, idet billeder diskuteres didaktisk og afprøves receptivt og produktivt. I par pirres de studerende (”Bemærke” i Cyklusmodellen) og oplever noget fremmedartet via nogle skæve, abstrakte billeder, som ud fra metoden *See, Think, Wonder* diskuteres på baggrund af deres egne erfaringer (”Sammenligne” og ”Reflektere” i Cyklusmodellen) og relateres til verdensmålene, så der sker en refleksion over den æstetiske oplevelse. Sprogligt arbejdes der samtidig med kerneord. Senere bruges *æstetiske arbejdsformer*, når de studerende udtrykker deres egen forståelse af verdensmålenes indhold, logo og farve ved selv at finde et billede til illustration af et specifikt verdensmål med efterfølgende refleksion på holdet. Undervisningen bevæger sig nu ud i verden.

Vægmalerier i byrummet

Det ene engelskhold sendes ud i byrummet på opdagelse blandt de 17 vægmalerier i Aarhus, der symboliserer FN's verdensmål. Holdet besøger mindst fem vægmalerier, udvælger ét og optager en kort video på stedet, hvor de reflekterer over den æstetiske oplevelse af maleriets form og funktion: indholdssiden, udtryksformen og kommunikationsformålet. *Hvad ser I? Hvad gør det ved jer? Hvad vil værket kommunikere til beskueren?* ("Bemærke" i Cyklusmodellen).

Tilbage på campus efterbearbejdes oplevelsen sprogligt, interkulturelt og didaktisk. Først arbejdes der videre med automatisering af ordforrådet, og det interkulturelle aspekt er i spil gennem analyse og fortolkning af vægmalerierne ud fra verdensmål-vinklen. Gennem kommunikative aktiviteter bruges målsproget til at relatere maleriernes problemstillinger til de studerendes eget liv, deres sociale og kulturelle perspektiv på verden. Mødet med "det andet" i vægmaleriernes tematikker pirrer og provokerer, men leder også frem mod en større forståelse af en anden måde at se verden på, dvs. der decentreres og verden ses fra andre perspektiver ("Sammenligne" og "Reflektere" i Cyklusmodellen).

De små videoer fra byturen redigeres og uploades til et website, hvorefter der er "filmpremiere" og en vinder kåres på baggrund af kriterier om det æstetiske udtryk og hvor godt indholdet rammer verdensmålvinklen. De studerende skiftes til at præsentere og spørge ind til det formmæssige aspekt og det æstetiske udtryk. Der er altså en informationskløft, der fordrer autentisk sprogbrug (Leth Andersen m.fl., 2015).

Besøg på Aros

Det andet hold besøger Aros på jagt i værkerne efter verdensmålene. Hjemme igen udtrykker de sig æstetisk ved at skrive digte om deres oplevelse med et selvvalgt kunstværk. Fokus på museet er på oplevelsen af det autentiske møde med værket og på deres samtale om indtryk og følelser, som noteres. Efter besøget bearbejdes den konkrete oplevelse sprogligt og interkulturelt ved at omsætte oplevelsen til et digt ("Interagere" i Cyklusmodellen). Deres stikord bruges som byggesten til et digt med mulighed for at reflektere over følelser og tolke deres kunstværk. Digtene uploades på et website, sådan at kunstværk og digt adskilles for at skabe en autentisk informationskløft. De studerende læser nu digtene højt og andre forsøger at matche kunstværk og digt og gætte på det påtænkte verdensmål. Det fører til diskussioner, for adskillelsen skaber et behov for reel kommunikation.

På begge hold sættes oplevelsen ind i en didaktisk ramme, når de studerende først brainstormer idéer baseret på kunsten og verdensmålene. Derefter designer de i grupper undervisningsplaner, der kæder det sproglige arbejde sammen med indholdsarbejde med krav om en æstetisk handlingsorienteret tilgang, dvs. deres kommende elever skal ledes til selvstændigt at danne sig en mening, der gør, at de kan træffe velovervejede afgørelser og handle derefter (Klafki, 2002: 79); f.eks. organisere en kampagne der fokuserer på børns vilkår, organisere grupper der fjerner skrald fra stranden osv. ("Interagere" i Cyklusmodellen). Slutteligt præsenteres planerne på holdet og andre muligheder for at inkludere æstetiske læreprocesser diskuteres, når fokus er på interkulturel kompetence.

De studerende skitserer små undervisningsplaner til skolen

De studerende arbejder nu med ét epokalt nøgleproblem i deres små skitser til enten indskoling, mellemtrin eller udskoling, som vi i udvalg gengiver nedenfor. Skitserne viser en progression sprogligt og interkulturelt med temaet: *Everyday life with a focus on home*. Alle planer starter med åbning af emnet gennem piring og mødet med “den anden” via billeder der viser diversitet af f.eks. køn. Her indgår også stilladsring med emne-relevant ordforråd og anden sproglig og indholdsmæssig støtte og input gennem autentiske tekster.

I indskolingen i 4. klasse arbejdes med *My family and my home*, hvor eleverne får interkulturelle erfaringer med, at børns levevilkår er meget forskellige. Eleverne besøger Den Gamle By, hvor de undersøger historiske lejligheder og tager billeder. Oplevelserne bearbejdes gennem collager og beskrivelser, hvor boligerne sammenlignes gennem gradbøjning af adjektiver og brug af relevante gambitter, inden forløbet afsluttes med en præsentation af elevernes egen familie og bolig.

På mellemtrinnet i 7. klasse arbejdes spiralisk videre med *Homes - No homes* med fokus på forskellige sociale forhold. Eleverne skal på byvandring med en hjemløs, hvilket giver stærke sanselige og emotionelle indtryk, der kan chokere og bevæge. Tilbage på skolen diskuterer eleverne den hjemløses vilkår i forhold til eget liv, og oplevelsen omsættes til handlingsorienterede argumenterende produkter som læserbreve eller kampagner, der sætter fokus på afhjælpning af hjemløshed. Her integreres brug af sætningsadverbialer.

I udskolingen arbejder 8.-9. klasse problembaseret med *Migration - Children on the Move*. Interkulturelt møder eleverne “det andet” gennem flygtningebørns og -unges stemmer i autentiske tekster og derefter besøges museet FLUGT i Oksbøl. Her møder eleverne konkrete flygtningeskæbner ved at se udstillinger med flygtningehjem og lytte til de flygtedes flugtopplevelser. Hjemme arbejder grupperne med rollespil (f.eks. flygtningebørn, politikere og NGO'er) for at finde løsninger på, hvordan flygtningebørns stemmer kan høres. Slutproduktet er en video med handletiltag. Der indgår modalverber for at udtrykke muligheder og argumenterende gambitter for at overbevise.

Skitserne ovenfor relaterer til Klafkis dannelsesteori, hvor emnet, der undervises i, forbindes med elevernes forståelse af verden og deres egen rolle i den. *Migration - children on the move* kan f.eks. ses som et nutidigt nøgleproblem, idet det omhandler børns vilkår, ulighed i verden og internationale konflikter, som også har betydning for elevernes fremtidige liv i en globaliseret verden. Undervisningen er eksemplarisk i Klafkisk forstand, da vi møder enkelte menneskers historier, der dog repræsenterer et globalt problem.

Konklusion

Gennem et dobbeltdidaktisk perspektiv har vi vist, hvordan arbejdet med æstetiske læreprocesser og autentiske kulturmøder kan fungere som en katalysator for både sproglig udvikling og interkulturel dannelse. Lærerstudierende afprøver først selv på egen krop æstetiske læreprocesser med både sprogligt og interkulturelt indhold for efterfølgende at omsætte deres viden til praksis og senere afprøvning i praktik.

I valget af indhold er udgangspunktet Klafkis epokale nøgleproblemer, som ikke er knyttet til specifikke engelsktalende lande og som dermed giver mulighed for at sammenligne med eget liv, se diversitet, foretage

perspektiv-skifte og lave handletiltag. Emnerne åbnes ved at møde "den anden" gennem æstetiske oplevelser, der pirrer eller chokerer. Senere må indholdet bearbejdes gennem refleksion og udarbejdelse af meningsfulde æstetiske produkter ud fra det kommunikative sprogsyn. Derfor foretrækker vi en vekselvirkning mellem arbejde i og uden for skolen, så den nødvendige sproglige og indholdsmæssige stilladsering er på plads (og emnet er åbnet) inden eleverne begiver sig ud i verden og senere hjem igen for efterbearbejdning sprogligt og indholdsmæssigt. Dette ses også i koblingen mellem Brodersen m.fl.'s (2020) fokus på sansning, Risager og Svarstads (2020) cyklusmodel og Klafkis (2002) dannelsestænkning som tilsammen tilbyder en didaktisk ramme, hvor undervisningen bevæger sig fra den umiddelbare oplevelse til dybdegående refleksion og kritisk stillingtagen. Som eksemplerne fra både læreruddannelsen og skolen illustrerer, er det netop i vekselvirkningen mellem at blive "forstyrret" af kunsten eller virkeligheden og efterfølgende bearbejde denne forstyrrelse sprogligt, at eleverne udvikler sig fra blotte beskuere til deltagende verdensborgere.

For at ruste eleverne til at håndtere Klafkis epokale nøgleproblemer må undervisningen også forankres i kroppen og fællesskabet. Ved at lade "verden komme ind i undervisningen og undervisningen ud i verden" sikrer vi, at faget engelsk forbliver et dannelsesfag, der ikke blot simulerer virkeligheden, men ruster eleverne til at handle kompetent og ansvarligt i den.

Referencer

Brodersen, P., Illum Hansen, T. og Ziehe, T. (2020). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (2. udgave). Hans Reitzels forlag.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (2. Udgave). Heinemann.

Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (2. udgave) Forlaget Klim.

Leth Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D. og Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund.

Risager, K. og Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Samfundslitteratur.