

## CLIL og Bæredygtighed i Sprogfagene En Cyklus-Task-Chunks Tilgang

**Lone Krogsgaard Svarstad\***

*Københavns Professionshøjskole*

[LOSV@kp.dk](mailto:LOSV@kp.dk)

**Jette von Holst-Pedersen**

*Københavns Professionshøjskole*

[Jepe@kp.dk](mailto:Jepe@kp.dk)

### Abstract på dansk

Denne artikel præsenterer en Cyklus-Task-Chunks tilgang til integration af interkulturel og sproglig læring i engelsk-, tysk- og franskundervisningen. Tilgangen kan betragtes som en CLIL-orienteret tilgang, da den viser, hvordan elever kan stilladseres til at kunne kommunikere, reflektere og forholde sig kritisk til kultur, samfund og verden. Den bygger på en synergi imellem Cyklusmodel for interkulturel læring (Risager & Svarstad, 2020) og en stilladsering af elevernes sproglige udvikling baseret på en task- og chunks-orienteret kommunikativ sprogundervisning. Den er udviklet i forbindelse med et større aktionsforskningsprojekt i Danmark i skoleåret 2021/2022, hvor det bærende spørgsmål var, hvordan undervisning i sprogfagene kan bidrage til undervisning i de store globale samfundsfordringer, som de fx kommer til udtryk i FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling. Lektorteamet udviklede seks undervisningsforløb til 8. og 9. klasse baseret på en Cyklus-Task-Chunks tilgang, som de deltagende lærere afprøvede og udviklede i en aktionslærings spiral i form af workshops, didaktiske samtaler og fokusgruppeinterview. Elevernes stemmer blev også inddraget i form af afsluttende fokusgruppeinterviews. Projektets fund viser, at det er muligt at arbejde med komplekse emner som fx bæredygtighedsproblematikker og at kommunikere om disse problemstillinger på engelsk, tysk og fransk. I denne artikel er der fokus på fund fra engelsk- og tyskundervisningen.

### Nøgleord

*Cyklusmodel for interkulturel læring, task-baseret sprogundervisning, chunks, stilladsering, bæredygtighed*

**Abstract in English**

This article presents a Cycle-Task-Chunks approach to the integration of intercultural and language learning in English, German and French education. The approach can be considered a CLIL-oriented approach, as it shows how students can be scaffolded to be able to communicate, reflect and relate critically to culture, society, and the world. It is based on a synergy between the Cycle model for intercultural learning (Risager & Svarstad, 2020) and a scaffolding of the students' language development based on task- and chunk-oriented communicative language teaching. It has been developed in connection with a large action research project in Denmark in the 2021/2022 school year, where the main question was how teaching in language subjects can contribute to teaching the major global social demands, as expressed, for example, in the UN's Sustainable Development Goals. The lecturer team developed six teaching plans for 8th and 9th grade based on a Cycle-Task-Chunks approach, which the participating teachers tested and developed in an action learning spiral in the form of workshops, didactic conversations and focus group interviews. The students' voices were also included in the form of final focus group interviews. The project's findings show that it is possible to work with complex topics such as sustainability issues and to communicate about these issues in English, German and French. In this article, the focus is on findings from English and German teaching.

## 1. Introduktion

I denne artikel præsenterer vi en Cyklus-Task-Chunks tilgang, som samtænker og stilladserer interkulturel læring og sprogtilegnelse i engelsk- og tyskundervisningen i 8.-9. kl. i grundskolen. Tilgangen viser, hvordan elever kan stilladseres til at kunne kommunikere, reflektere og forholde sig kritisk til kultur, samfund og verden og udvikle sig til kritiske verdensborgere. Den bygger på en kobling imellem Cyklusmodel for interkulturel læring (Risager & Svarstad, 2020) og en stilladsering af den sproglige udvikling baseret på en task- og chunks-orienteret kommunikativ sprogundervisning (Nunan, 1989, Ellis, 2012; Ellis, 2017; Aguado, 2002; von Holst-Pedersen, 2018). Tilgangen demonstrerer den tætte forbindelse og den iboende synergieffekt mellem indholdsmæssig og sproglig læring og kan dermed betragtes som en CLIL-orienteret tilgang.

Cyklus-Task-Chunks tilgangen er udviklet i forbindelse med et større aktionsforskningsprojekt i Danmark i skoleåret 2021/2022 (Svarstad, von Holst-Pedersen, Watson, Appel & Löbl, 2023). Projektet havde sit primære fokus på, hvordan undervisning i sprogfagene kan bidrage til undervisning i de store globale samfundsudfordringer som fx klimakrise, biodiversitetskrise, ulighed og migration, som de kommer til udtryk i FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling. På denne måde taler projektet sig ind i en CLIL-forståelse, ikke forstået som at andre fags indhold fx biologi eller geografi bliver undervist på fremmedsproget, men med fokus på indhold og interkulturel læring med afsæt i sprogfagene egen indholdsdimension. Cyklus-Task-Chunks tilgangen bidrager til en fremmedsprogsdidaktik, som engagerer elever i viden om verden baseret på sproglige, kulturelle, historiske, geografiske og sociale forhold lokalt og globalt. I sprogfagene arbejder eleverne med analyse af tekster og medier, der kan støtte dem i at anvende sproget til kritisk kommunikation om at afkode diskurser i autentiske tekster om samfundsudfordringer.

I et review over 100 CLIL-forskningspublikationer i perioden 2011-2020 sammenfatter Hoa og Yamada (2021, s. 9), at 92 procent af de gennemførte projekter foregår på engelsk, tre procent på fransk og 2 procent på tysk. Projekterne er valgt ud fra, om de arbejder med *First Principle Perspectives of Instruction (FPI)*, som handler om, at læring fremmes, ved at eleverne løser virkelige problemer, at eksisterende viden aktiveres som forudsætning for ny viden, at læring fremmes, når ny viden demonstreres for eleverne, at eleverne anvender ny viden, og sidst at læring fremmes, når ny viden integreres i elevens verden (Hoa & Yamada 2021, s. 9). Denne forståelse af CLIL er i tråd med Coyle, Hood og March, som definerer CLIL ud fra de fire C'er: *Content, communication, cognition og culture* (Coyle, Hood & March 2009, s. 5), hvor de

fremhæver *'the ability to think in different languages, even if to a modest extent, can have a positive impact on content learning'* (s. 10). Cyklus-Task-Chunks tilgangen er ligeledes baseret på en problemorienteret tilgang til læring om kultur, samfund og verden, og den viser, hvordan elevens deltagelsesmuligheder i kommunikation om samfundsmæssige emner i engelsk-, tysk- og franskundervisningen kan stilladseres.

Behovsanalyser af engelsk-, tysk- og franskundervisningen i Danmark viser, at grundskoleelever efterspørger fremmedsprogsundervisning, hvor indholdet er meningsfuldt, og hvor sproget anvendes til kommunikation (Slåttvik m.fl., 2020, Daryai-Hansen m.fl., 2020, Verstraete-Hansen & Kanareva-Dimistroska, 2020). Det betyder, at der fortsat er et behov for at udvikle didaktikker i sprogfagene, som udvikler elevernes interkulturelle og sproglige læring igennem et indhold, der er vedkommende for eleverne, og denne artikel bidrager således med ét bud på en CLIL-orienteret tilgang til interkulturel og sproglig læring.

Den første del af artiklen præsenterer en Cyklus-Task-Chunks tilgang med en kort introduktion til Cyklusmodel for interkulturel læring samt task- og chunks-orienteringen. Her er nedslag på, hvordan tilgangen kan ses som et stilladseringsværktøj til planlægning og gennemførelse af undervisning. Herefter præsenteres aktionsforskningsprojektet *Motivation for fremmedsprog og FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling: et tværsprogligt projekt, der udvikler elevernes sproglige og interkulturelle læring* med særligt fokus på projektets metode og empirigrundlag.

Dette efterfølges af eksempler på projektets fund, som udfoldes og konkretiseres i cyklusmodellens fire faser; bemærke, sammenligne, reflektere og interagere, som kobles til task- og chunks tilgangen. Der præsenteres eksempler fra engelsk- og tyskundervisningen i hver fase af cyklusmodellen, og empiri fra et af fagene trækkes frem og analyseres mere indgående. Til sidst afrundes med en konklusion.

## **2. En Cyklus-Task-Chunks tilgang**

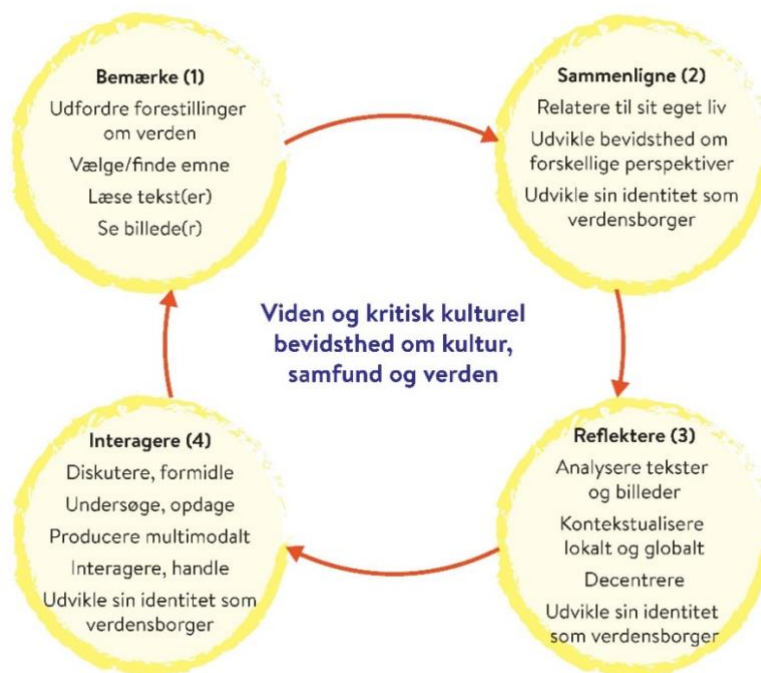
Cyklusmodel for interkulturel læring (Risager & Svarstad, 2020) er en didaktisk model, som er udviklet til at understøtte læreres metarefleksioner i forhold til stilladsering af den interkulturelle dimension i sprogundervisningen. Modellen har ikke fokus på stilladsering af elevernes sproglige udvikling, og derfor er det centralt at inddrage en task- og chunks-baseret sprogundervisning for at tilgodese den sproglige dimension. I det følgende præsenteres

Cyklusmodel for interkulturel læring, samt task- og chunks tilgangen. Afslutningsvis kobles de tre tilgange og det bliver tydeligt, hvordan integrationen af task- og chunks-orienteringen i modellen bidrager til en integreret interkulturel og sproglig læring.

### **2.1. Cyklusmodel for interkulturel læring**

Cyklusmodel for interkulturel læring (figur 1) er udviklet af Risager og Svarstad (2020), og den taler sig ind i et større felt inden for sprogundervisning. Siden 1990'erne har der været fokus på udvikling af elevernes interkulturelle kompetence og kritiske kulturelle bevidsthed (Byram, 1997; Guilherme, 2002) og sidenhen på verdensborgerskab og udvikling af elever til vidende og engagerede verdensborgere (Byram, 2008; Byram, Golubeva, Hui & Wagner, 2017; Risager, 2018, McConachy, Gelubeva, & Wagner, 2022). Cyklusmodellen for interkulturel læring er inspireret af Byram (1997), Liddicoat & Scarino (2013), Svarstad (2016), Risager (2018), og den beskriver en cirkulær bevægelse fra fase 1-4, men der kan dog også tages afsæt i andre faser i cyklussen. I centrum af modellen er 'viden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og verden', og her er det vigtigt at understrege det globale perspektiv, da elever som verdensborgere må forholde sig til en mangfoldighed af globale og lokale tematikker herunder bæredygtighed.

Modellens kulturpædagogiske grundlag er baseret på tre fokusområder 1. viden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og verden, 2. færdigheder i analyse og produktion af tekster og billeder og 3. færdigheder i undersøgelse, interaktion og handling. Første fase i cyklusmodellen *bemærke* handler om at inspirere eleverne til at videreudvikle deres forestillinger om verden og dem selv i verden. Didaktisk er der tale om at udfordre elevernes forforståelse og åbne nye horisonter for dem. I anden fase *sammenligne* opfordres eleverne til at tænke over, hvordan den problemstilling, de arbejder med kan relateres til deres eget liv og på den måde blive vedkommende for eleverne. Eleverne udvikler perspektivbevidsthed, idet de lærer at se en problemstilling fra forskellige kontekster. I tredje fase *reflektere* analyserer eleverne tekster og billeder og kontekstualiserer dem lokalt og globalt, og på den måde oplever eleverne, at de er en del af noget større både globalt og historisk, og de lærer at decentere og udvikle perspektivbevidsthed. Til sidst i fjerde fase *interagere* lærer eleverne at bruge deres viden og undersøger måske problematikken yderligere for at få større indsigt i den. De anvender deres nye viden til at interagere med omverdenen i multimodale aktiviteter, som undervikler elevernes identitet og handlekraft som verdensborgere.



**Figur 1:** Cyklusmodel for interkulturel læring (Risager & Svarstad 2020).

## 2.2 Task-baseret sprogundervisning

Cyklusmodellen for interkulturel læring forholder sig ikke eksplicit til sproglig stilladsering, som er nødvendig i planlægning af sprogundervisning. Task-baseret sprogundervisning (TBLT) kan bidrage til den sproglige stilladsering af elevers deltagelsesmuligheder. TBLT udspringer af et kommunikativt og funktionelt syn på sproglæring, som blev udviklet i slut 1980s og er siden blevet videreudviklet og er i dag en central dimension af en kommunikativ og funktionel tilgang til sprogundervisning (Nunan, 1989; Willis, 1996; Ellis, 2003; Ellis, 2012, 2017). Der er en række forskellige forståelser af task-baseret sprogundervisning (Ellis, 2007, 2017), hvor diskussionen bl.a. handler om, hvor meget fokus der skal være på sprogets form. I Cyklus-Task-Chunks tilgangen anvender vi Ellis' forståelse af TBLT og nedtoner den sproglige korrekthed og fokus på form. Det primære er her at fremme elevernes deltagelsesmuligheder i kommunikation om samfundsmæssige problemstillinger, og støtte eleverne sprogligt ved at anvende relevante chunks. I Ellis' (2012, s. 18) forståelse indeholder TBLT fire kriterier:

1. Fokus på mening
2. Der skal være et *gap* - et informationshul, som eleverne kommunikerer om.
3. Eleverne skal aktivere deres egne sproglige ressourcer; der er ikke et specielt
  - a. grammatisk fokus.
4. For eleverne skal der være et tydeligt mål med at anvende sproget.

Kommunikation er således essentiel i TBLT; det primære i en task er, at eleverne skal kunne kommunikere om indhold i forskellige kommunikationssituationer. Ellis (2012) arbejder derudover med tre task-faser, der konstituerer en task-baseret undervisning:

1. En før-task-fase med forskellige aktiviteter, der leder hen imod selve tasken.
2. En under-fase hvor selve tasken gennemføres.
3. En efter-task-fase med forskellige aktiviteter, der samler op på arbejdet i tasken.

Kommunikation om et meningsfyldt, autentisk indhold står dermed i centrum for task-baseret læring. Der er et *gap*, et informationshul, der skal forhandles og kommunikeres om for at nå frem til et resultat, og der er således et mål for kommunikationen. Cyklusmodellens faser strukturerer undervisningen i en task-struktur med før- under- og eftertasks, som alle anvender chunks som stillads for elevens deltagelsesmuligheder.

### 2.3. Chunks

Chunks er præfabrikerede flerordsfraser (Aguado, 2002). De tilegnes, som var de ét ord, og de tilegnes som uanalyserede helheder (Westhoff, 2007; Aguado, 2002), dvs. der er ikke fokus på sprogets form, men udelukkende på brugen i en kommunikativ kontekst. Som ved al anden læring af ordforråd er den hyppige gentagelse af chunks helt central.

Flerordsfraser åbner op for både at recipere og producere sprog på et langt mere meningsgivende og elaboreret plan sammenlignet med arbejdet med enkeltord. Chunks stilladserer dermed enhver form for kommunikation ved at udgøre *zones of safety* (Hatami, 2015). Kort sagt: Ved at anvende chunks som stillads gøres sprogbrugeren i stand til straks at kommunikere, både at forstå og at give udtryk for viden, tanker og holdninger på fremmedsproget også ift. mere komplekse emner (Ellis, 2001). ”*Formulaic language offers processing benefits to speakers and hearers, by providing a short cut to production and comprehension*” (Wray, 1999). Mens anvendelsen af chunks på kort sigt giver sprogbrugeren

en fornemmelse af mestring i selve kommunikationssituationen, er der på langt sigt tale om, at chunks udgør grundlaget for sproglig segmentering og analyse, der resulterer i forståelse af bagvedliggende strukturer og regler på målsproget; ubevidst læring gøres bevidst (Ellis, 2001).

Det udfordrende i at arbejde CLIL-baseret dvs. at lære sprog og fag samtidigt er, at det kræver en tydelig og markant sproglig stilladsering (dette gælder i særdeleshed i tysk), som chunks-tænkningen byder ind med. Hvis det skal være muligt for eleverne at kommunikere på fremmedsproget om et fagligt emne, er det ikke tilstrækkeligt at arbejde med enkeltord, som skal sættes sammen til meningsgivende udtryk, på baggrund af en viden om grammatiske fænomener (fx syntaks og morfologi), som eleven ikke besidder (Aguado, 2002, 2012; von Holst-Pedersen, 2018). Dette er en for mange uoverskuelig og meget abstrakt opgave, som i de allerfærreste tilfælde munder ud i kommunikation med indholdsmæssig substans. Derimod giver det mening at:” *(to) move away from isolated words and word lists and focus on collocations and chunks instead*” (Meyer, 2010).

### **3. Aktionsforskningsprojektet: Motivation for fremmedsprog og FN’s Verdensmål for bæredygtig udvikling**

Det empiriske grundlag for denne artikel er fra et aktionsforskningsprojekt *Motivation for fremmedsprog og FN’s Verdensmål for bæredygtig udvikling: et tværsprogligt projekt, der udvikler elevernes sproglige og interkulturelle læring* (Svarstad, von Holst-Pedersen, Watson, Appel & Löbl, 2022), som foregik i udskolingen i engelsk-, tysk- og franskundervisningen i skoleåret 2021/2022. Projektets formål var at udvikle og afprøve en integreret tilgang til interkulturel og sproglig læring, som havde fokus på elevernes deltagelsesmuligheder i kommunikation om samfundsmæssige problemstillinger. Projektet var organiseret i et team af fem lektorer på Københavns Professionshøjskole og 12 grundskolelærere i to lærerteams, som bestod af to engelsk-, tysk- og franskklærere på to kommunale skoler på hhv. Frederiksberg og i København. Lektorteamet udviklede seks undervisningsforløb baseret på en Cyklus-Task-Chunks tilgang om FN’s Verdensmål nr. 11 til 8. klasse (14 år). Eleverne havde haft engelsk siden 1. klasse (7 år, B1) og tysk- og fransk fra 5. klasse (11 år, A2). De udviklede undervisningsforløb tog afsæt i autentiske tekster, videoer, podcasts m.m. De deltagende lærere deltog i en aktionslæringscyklus (Plauborg, 2009; Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014), hvor de blev introduceret til tilgangen på to workshops og herefter afprøvede et undervisningsforløb på seks lektioner.



Lektorteamet observerede 72 lektioner, hvor vi lydoptog både klasserumsobservationer og enkelte pararbejder, da vi ikke havde mikrofoner til at optage alle samtaler med. Vi skrev klasedialoger ned, mens de foregik og udfyldte observationsskema efter hver observation. Her noterede vi praksisfortællinger med særligt fokus på: Cyklusmodellens faseelementer fx bemærke: udfordre forestillinger om verden, brug af task-struktur og chunks som stillads for elevernes kommunikation om FN's Verdensmål.

Undervejs i forløbet foregik der didaktiske samtaler, dvs. samtaler med lektorer og undervisere, der reflekterede over undervisningen og materialets styrke og svagheder. Afslutningsvis foregik der fokusgruppeinterviews med lektorer og lærere, ligesom eleverne også afslutningsvis deltog i fokusgruppeinterviews, da elevstemmerne var vigtige perspektiver på de endelige undervisningsforløb<sup>1</sup>. I denne artikel præsenteres udvalgte fund fra engelsk- og tyskundervisningen baseret på klasserumsobservationer, som er transskriberede og efterfølgende analyseret i forhold til elevernes deltagelsesmuligheder i interkulturel og sproglig læring i de fire faser i cyklusmodellen for interkulturel læring.

#### 4. Bæredygtighed i sprogundervisning

I projektgruppen skulle vi vælge, hvilke globale udfordringer og bæredygtighedstematikker vi ville udvikle undervisningsmaterialer til. Valget faldt på et overordnet tema med afsæt i FN's *Verdensmål 11: Bæredygtige byer og lokalsamfund*, da befolkningsudvikling, urbanisering, byplanlægning, ulighed, identitet og forbrug er centrale problematikker, som vi mente, eleverne ville kunne relatere til. I udviklingen af forløbene planlagde vi ud fra de centrale begreber i cyklusmodellen og task- og chunksorienteringen for at stilladsere elevernes kommunikation om viden samt kritisk kulturel bevidsthed om forskellige bæredygtighedstematikker lokalt og globalt. Verdensmål 11 udgjorde det fælles overordnede tema, men i hver af de seks undervisningsforløb var der forskellige undertemaer i fagene. I engelsk var undertemaerne *Smart cities* og *Poverty and inequality in New York*, i tysk var de *Die nachhaltige Stadt – das nachhaltige Leben* og *Nachhaltige Städte 2050 – Ecopolis*. Tilgangen er ens i begge sprogfag, men tilpasset forventninger til elevernes kommunikative færdigheder, som naturligvis er højere i engelsk end i tysk. I hver af de fire faser i cyklusmodellen og dermed i alle lektioner var strukturen en tre-faset opdeling i før-, under-, og efter-tasks (Ellis, 2012). Før-tasken omfattede

---

<sup>1</sup> Alle seks undervisningsforløb og materialer i form af screencasts, PowerPoints og lærervejledninger udviklet i forbindelse med dem kan ses på Det Nationale Center for Fremmedsprog i Danmarks hjemmeside: <https://ncff.dk/>

en introduktion til emnet samt en præsentation af relevante chunks, der skulle anvendes og gentages efterfølgende i selve den kommunikative aktivitet, tasken. I efter-tasken blev udvalgte chunks noteret i enten en mindmap eller i en padlet for på denne måde at blive fastholdt og få yderligere kognitiv opmærksomhed. Denne struktur fungerede gennemgående som et stilladseringsredskab såvel sprogligt som indholdsmæssigt.

I analysen af undervisningen anvendes cyklusmodellens fire faser. Der startes med en kort introduktion til, hvordan fx engelsk arbejder med en given fase, og derefter bliver fasen udfoldet i tysk. Således skiftes der løbende imellem de to fags fund.

#### **4.1. Fase 1: Bemærke - Udfordre forestillinger om verden**

Engelskundervisningen tager sit udgangspunkt i et forløb om *Smart cities*, som er en term for, hvordan teknologi og *the Internet of Things* kan udvikle løsninger på fx bæredygtighedsudfordringer i de store byer globalt set. I bemærkefasen arbejder eleverne med at forstå begrebet *Smart cities* bl.a. ved at høre en BBC-podcast for teenagere om fremtidens byer, og hvordan teknologi kan være med til at løse nogle af bæredygtighedsudfordringerne. Eleverne præsenteres her for en række centrale chunks, som de kan bruge igennem hele forløbet om *Smart cities*.

Den første lektion i undervisningsforløbet i tysk: *Nachhaltige Städte 2050 – Ecopolis* arbejder med, at eleverne skal **bemærke**: *Was bedeutet Nachhaltigkeit?* Hensigten med lektionen er, at eleverne udvikler deres forestillinger om, hvad begrebet bæredygtighed indeholder.

Lektionen er struktureret igennem task-strukturens tre dele (før, under og efter). **Før-tasken** består af to dele:

1. Lærerens mundtlige introduktion på tysk til spørgsmålet: *Was bedeutet Nachhaltigkeit?*, hvor der tages udgangspunkt i nedenstående billede, der illustrerer elementer af det lidt abstrakte begreb.



**Figur 2:** Nachhaltige Entwicklung (Kita.L.i.n.O!, 2023)

2. En aktivitet hvor fem screenshots (i en papirudgave) fra en video, der ses efterfølgende (figur 2), skal kobles med den tilhørende chunk, der ligeledes figurerer på et stykke papir (*sorgsam mit der Natur umgehen, Wasser verschwenden, Klamotten mit Freunden tauschen, sorgsam mit den Ressourcen umzugehen, Dinge nicht wegschmeißen*) Eleverne arbejder i grupper med denne aktivitet.



sorgsam mit der Natur umzugehen



Klamotten mit Freunden tauschen

**Figur 3:** Screenshots med tilhørende chunks fra videoen: Was bedeutet Nachhaltigkeit? Skole på Frederiksberg, før-task, 28. oktober 2021

Ved i før-tasken at præsentere det kommende ordforråd og dermed indholdet i form af chunks, bygges elevernes forforståelse langsomt op, samtidig med at deres sproglige formåen udvikles på fremmedsproget. Igennem arbejdet med chunks, der først præsenteres og dernæst anvendes aktivt i forskellige kommunikationssituationer, sker der en gradvis automatisering af udvalgte chunks, både når det gælder betydning og form. Den beskrevne aktivitet afsluttes med en klassesamtale, hvor eleverne stilladseres til at udtrykke sig med to chunks, der noteres på tavlen: *Nachhaltigkeit bedeutet...* og *Nachhaltigkeit handelt von....*

I selve tasken vises den korte (3 min.) børnevideo: *Was bedeutet Nachhaltigkeit?* to gange. Videoen forklarer begrebet *Nachhaltigkeit* ved først at have et overordnet perspektiv: *sorgsam mit der Natur umgehen* for derefter at zoome ind på konkrete eksempler fra børns hverdag: *Klamotten mit Freunden tauschen* for på denne måde, at gøre det meget abstrakte begreb begribeligt. Eleverne skal efterfølgende gruppevis forsøge at besvare dette spørgsmål ved aktivt at anvende de netop præsenterede chunks og meget gerne også andre ord og chunks, de er blevet opmærksomme på i videoen. Underviseren går rundt og hjælper grupperne. Afslutningen på denne aktivitet er følgende klassesamtale:

*Transskription, skole på Frederiksberg, 20. oktober 2021, under-task, bemærke-fasen*

Lærer: Nachhaltigkeit, was bedeutet das?

Elev: Nachhaltigkeit handelt von Klimaschutz

Lærer: Ja und?

Elev: Nachhaltigkeit handelt von Klima

Elev: Nachhaltigkeit handelt von die Natur zu schützen

Lærer: Super – noch etwas?

Elev: Nachhaltigkeit bedeutet sorgsam mit Ressourcen umgehen

Elev: Nachhaltigkeit bedeutet die Natur bewahren

Ganske iøjnefaldende i elevernes svar er deres konsekvente anvendelse af de præsenterede to chunks. De to chunks fungerer som sætningsstartere, der stilladserer elevernes mundtlige produktion af sprog, så der kommer mange bud fra eleverne, da spørgsmålet stilles. Observationerne viser, at aktivitetsniveauet er højt, og at elevernes lyst til at deltage er stort, da de sprogligt er blevet klædt på til at kunne svare på spørgsmålet på tysk. Udover at stilladseringen gennem chunks gør eleverne aktivt deltagende, observerede vi et elaboreret sprogligt niveau igennem brugen af chunks. Fordi eleverne imiterer de chunks, de er blevet præsenterede for, bliver for det første muligt for dem at udtrykke sig i forhold til komplekse emner, og for det andet frisætter denne kopiering af allerede eksisterende sprog mental energi, så eleverne kan koncentrere sig om indholdet i den efterfølgende sætning (jf. Aguado, 2012). Anvendelsen af chunks får dermed eksemplarisk karakter i en CLIL-kontekst; der sker en samtidig læring af indhold og sprog. En af eleverne anvender sågar den komplekse chunk fra før-fase-aktiviteten med screenshots: *sorgsam mit (den) Ressourcen umgehen*, hvilket uden dette stilladserende arbejde sandsynligvis ikke ville have været muligt.

Lektionens sidste aktivitet i efter-tasken er en fastholdelse af udvalgte centrale chunks fra dagens arbejde: *Was bedeutet Nachhaltigkeit; Nachhaltigkeit bedeutet...; Nachhaltigkeit handelt von...*, hvilket foregår i en individuel, elektronisk mindmap: 'Mindmeister' på Skoletube. Efter-tasken består i alle tyskforløbene af en sådan skriftlig opsamling af dagens centrale chunks. Ved at eleverne noterer disse chunks, sker der for det første en skriftlig gentagelse af ordforrådet, der er ganske central for tilegnelsesprocessen, og derigennem sker der ligeledes en kognitiv bearbejdning af indholdet; forståelsen for stoffet udvider sig. For det andet bliver der langsomt opbygget en ordforrådsbank, med et repertoire af chunks samt enkeltord fra det semantiske felt: "Nachhaltigkeit", som eleverne efterfølgende kan vende tilbage til. Deres mindmap fungerer som et 'huskeredskab', en samling af chunks og ord, der sætter dem i stand til at kommunikere om emnet både nu og på et senere tidspunkt. Lektion to starter med en før-task, hvor der foregår en gentagelse af arbejdet fra den første lektion i form af en klassesamtale:

*Transskription skole på Frederiksberg, 29. oktober, 2021, før-task, bemærke-fasen.*

Lærer: Was war Nachhaltigkeit? Was bedeutet das? Sagt bitte einen Satz!

Elev: Nachhaltigkeit handelt von Wiederverwendung

Lærer: Und? Du hast auch einen guten Satz?

Elev: Nachhaltigkeit handelt von Klimaschutz

Elev: Nachhaltigkeit handelt von Ökonomie

Lærer: Was mehr?

Elev: Nachhaltigkeit handelt von die Ziele für die nachhaltige Entwicklung

Elev: Nachhaltigkeit bedeutet beschützen der Natur

Lærer: Sehr gut und?

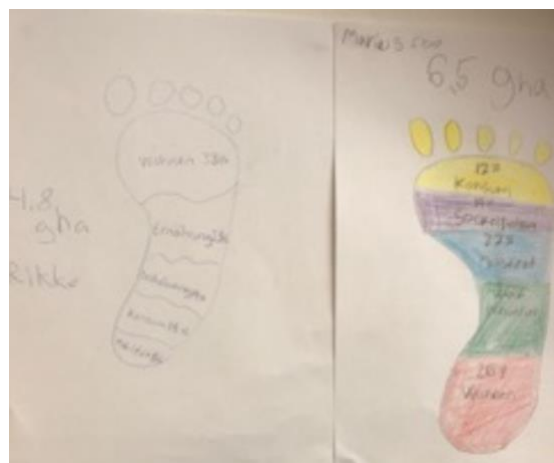
Elev: Nachhaltigkeit handelt von sorgsam mit der Natur umgehen

Elev: Nachhaltigkeit handelt von Politik

Igen er det iøjnefaldende, at eleverne i stort tal melder sig på banen og ønsker at komme med deres svar, og igen anvender alle elever de to centrale chunks fra første lektion, som dermed langsomt er på vej til at blive automatiserede. Det er ganske tydeligt, at elevernes sproglige produktion befinder sig på et elaboreret niveau igennem det systematiske arbejde med chunks.

#### 4.2. Fase 2: Sammenligne - Udvikle perspektivbevidsthed

I tyskundervisningen arbejder eleverne i denne fase med en 'fodaftrykstest', hvor de får et indtryk af, hvor stort deres samlede forbrug er på områder som mad, transport, tøj, osv. Denne test tages individuel på internettet (Brot für die Welt, 2023) efterfølgende skal eleverne tegne et billede af deres fod på et stykke papir, der synliggør størrelsen af deres forbrug på enkelte navngivne områder. Billederne hænges op (figur 4), og eleverne sammenligner deres fødders størrelse, områdernes volumen og dermed deres forbrug. På denne måde udvikles deres bevidsthed om forskellige perspektiver, dvs. måder at leve på, samtidig med at de relaterer deres nye indsigt til deres eget liv.



**Figur 4:** Elevproduktioner, skole på Frederiksberg, d. 28. oktober 2021 (områderne: Konsum, Ernæring, Wohnen, Mobilität, Sockelbeitrag)

I denne fase arbejder eleverne i engelsk med at undersøge deres egen by København, der er defineret som en *Smart city*, og som er en af de mest digitaliserede byer i verden (Wray, 2022). Eleverne undersøger bæredygtighedsudfordringer i Københavns via en hjemmeside og sammenligner med de udfordringer andre byer i verden har ud fra den BBC-podcast (BBC Learning English 2021), de hørte i timen inden. Eleverne opfordres til at anvende chunks fra BBC-podcasten til at kommunikere om bæredygtighedsudfordringer i deres eget lokalmiljø, og således relaterer de bæredygtige byer til deres eget liv og udvikler perspektivbevidsthed i forhold til, hvilke bæredygtighedsudfordringer der er vigtige forskellige steder i verden.

I før-tasken samlede klassen op på forståelsen af begrebet *Smart cities* og gentog chunks fra forrige lektion på tavlen. I under-tasken arbejdede eleverne i par, hvor de undersøgte Københavns kommunes hjemmeside *Copenhagen Solution Lab* (2021), som understøtter byens udvikling gennem implementering af intelligente og datadrevne løsninger. På hjemmesiden kunne eleverne se flere forskellige eksempler på smarte løsninger i forhold til bæredygtighed

bl.a. *Smart Parking*, hvor sensorer kan hjælpe med at finde parkeringspladser, måle luftforurening og affaldshåndtering. Hjemmesiden er på dansk, men der er et ikon med det engelske flag, så eleverne blev bedt om at læse på engelsk, og hvis det var for svært, kunne de læse teksten på dansk. De blev bedt om at finde relevante chunks på engelsk til deres arbejde med én af de cases, der var på hjemmesiden på det tidspunkt. Neden for er der et uddrag af noter udarbejdet af to elever, der undersøgte smarte løsninger på affald.

*Skriftlige noter fra under-task pararbejde, sammenligne fasen (centrale chunks i kursiv)*

*Skole på Frederiksberg, d. 4. november 2021:*

“Some *rubbish bins* are *half filled*. And *some are overfilled*. So the *rubbish collectors* either *waste their time* by *emptying the bins that are half filled*. They also *waste more CO2* by *driving more* than *nesersarily needed*. Copenhagen Solution Lab will therefore *make rubbins bins with a sensor*, so the bin can *send a message to the rubbish collectors when it is full*”.

Noterne viser, at de to elever forhandlede mening og valgte relevante chunks fra hjemmesiden for at kunne udtrykke sig om, hvad *Copenhagen Solution Lab* arbejder med i forhold til mere bæredygtig affaldssortering i København. Eleverne skrev centrale chunks ned, *sensor rubbish, half filled bins, over filled bins, Co2 overuse, waste of energy, rubbish collectors gets a message* etc. som de anvendte på den fælles klassespadlet i efter-tasken, hvor hele klassens cases blev præsenteret. I efter-tasken hjalp læreren eleverne med at sammenligne Københavns udfordringer med nogle af de udfordringer, som eleverne havde hørt om i mindre ressourcestærke områder i verden. Det understøttede elevernes forståelse af, at deres eget perspektiv på verden er formet af den kontekst de er en del af, nemlig et velstående og digitaliseret samfund.

### **4.3. Fase 3: Reflektere - Kontekstualisere lokalt og globalt**

I tyskforløbets refleksionsfase er omdrejningspunktet spørgsmålet: *Wie könnte ein nachhaltiges Leben in einer Stadt 2050 aussehen?* (Hvordan kunne et bæredygtigt liv i byen se ud i 2050?) På baggrund af det foregående arbejde i forløbet, dvs. analyse af og kommunikation om tekst og billeder samt Youtube videoen *Ecopolis, - Eine Stadt mit Zukunft* (2021) som eleverne har set, skal de nu reflektere over, hvordan et fremtidigt byliv kunne se ud og opfinde en person, der lever et bæredygtigt liv i 2050. Igennem dette arbejde foregår der en decentreringsproces, idet eleverne skal tænke ud over deres eget liv her og nu og udtænke et fremtidsscenario, der placerer deres person i en år 2050-kontekst.

I refleksionsfasen i engelsk arbejder eleverne med at kontekstualisere en problemstilling og at lære at decentere og erkende, at de bæredygtighedsproblematikker, de arbejder med lokalt, er en del af en større global udfordring. I før-fasen viser læreren eleverne et verdenskort, hvor man kan se, hvor *Smart cities* er lokaliseret i verden. En af eleverne konstaterer, at de *Smart cities*, der er på kortet hovedsageligt ligger i Europa og USA med enkelte *Smart cities* i Kina og Singapore. Det er intentionen med undervisningen, at klassen har en diskussion af, hvorfor det mon forholder sig sådan. I under-tasken præsenterer læreren en kort tekst (figur 2), som eleverne skal læse i par. Han fortæller, at teksten handler om forskellige bæredygtighedsudfordringer i det globale nord og syd.

Eleverne arbejder med følgende spørgsmål: *What is the difference between the Global North and the Global South when it comes to sustainability challenges?*



The screenshot shows the Urban Gateway website interface. At the top, the logo 'URBAN GATEWAY' is displayed with the tagline 'For The International Urban Development Community'. Navigation links include 'LOGIN', 'CREATE CONTENT', and 'ADD'. A dark blue menu bar contains links for 'Home', 'People', 'Organizations', 'Themes', 'Collaborate', 'Knowledge', and 'Opportunities'. The main content area features an article titled 'The Global South is mostly ignored by 'Smart' city projects'. The article includes a photograph of a slum area with makeshift buildings. The text discusses the challenges of smart city projects in the Global South, contrasting them with those in the Global North. A 'Source' section at the bottom of the article provides a photo credit to Claudio Allia and a link to the Wikimedia Commons file. A note at the bottom states that the article is culled from daily press coverage and reflects the opinion of UN-Habitat.

**Figur 5:** Urban Gateway, 2021

I den følgende par-arbejde dialog mellem to elever ses, hvordan de bruger tekstens chunks til at kommunikere om svaret på spørgsmålet.



*Transskription af under-task pararbejde, refleksionsfasen (centrale indholdschunks står med kursiv). Skole på Frederiksberg 4. november 2021*

- Elev 1: *The project is focused on uhmm, wealthier countries, global countries.*
- Elev 2: *Like the global north, cause that's where the financial muscle is which makes it harder for the less fortunate to translate it to their day-to-day realities.*
- Elev1: Yes, because it has *a lot of technology* and all that stuff and.
- Elev 2: *Resources.*
- Elev 1: And the *poor countries* they don't.
- Elev 2: Well, well,
- Elev 1: They don't *have the same opportunities* to get the same *Smart Cities*, because they don't, *they can't afford it.*
- Elev2: Længere nede i teksten siger de *a better strategy for places like Mathare may involve urban planning ...climate change.*
- Elev 2: So, what do I write?
- Elev 1: *That experts from GreenBiz say that a better strategy is to involve places*
- Elev 2: Wait (læser sætningen igen).
- Elev 1: *Places like Mathare.*
- Elev 2: Uhm, yes.
- Elev 1: That *focus on more on climate change and disasters rather than advanced technologies.*
- Elev 2: *Climate change and disasters.*
- Elev 1: Goodie, goodie, goodie.

De to elever læser teksten ubesværet højt for hinanden, de stopper ved ordet *impoverished* og spørger læreren, om han kan hjælpe dem med, hvad ordet betyder. I samarbejdet om at læse teksten forhandler de to elever mening, som er en central del af den task-baserede undervisning. De læser teksten sammen og hjælper hinanden med at svare på spørgsmålet ved at gentage og skrive centrale indholdschunks fra teksten ned, og samtidig trækker de på deres egne sproglige ressourcer. På den måde støtter de hinanden i, hvad teksten handler om, og de samtaler primært på engelsk. De viser, at de kan kontekstualisere globalt og lokalt, idet de forholder sig kritisk til den ulighed i bæredygtighedsudfordringer, som teksten adresserer mellem det globale nord og det globale syd. Eleverne decenterer, idet de erkender, at the globale nord har helt andre bæredygtigheds-udfordringer ikke mindst på grund af forskelle i *financial muscles, advanced*

*technology* og the *challenges of translating smart cities to their day-to-day realities*' Den ene elev ser hurtig i teksten, at GreenBiz eksperter opfordrer til, at fattige lande bør fokusere mere på bæredygtighed i forhold til klimforandringer og naturkatastrofer.

I under-tasken blev eleverne bedt om at google billeder af byer i det globale nord og billeder af byer i det globale syd, og de diskuterede de umiddelbare forskelle fx i forhold til urbanisering, slum og affald. En sådan Google søgning kræver, at læreren er opmærksom på blinde pletter og stereotypiserende narrativer om det globale nord og syd. I efter-tasken talte klassen sammen om, hvad eleverne havde fået ud af teksten og Googlesøgningen. En af eleverne sagde: *'you can't just start with advanced technologies in places like that, there is no need for intelligent parking lots if you don't have a car'*. Udsagnet viser, at eleven kan udtrykke sig mundtligt på engelsk om globale samfundsproblemer, og samtidig viser eleven en kritisk opmærksomhed og perspektivbevidsthed i forhold til lokale bæredygtighedskontekster. I den efterfølgende lektion så eleverne en BBC- video: *Welcome to the Smart City of the future* (BBC, 2021), der kort viser, hvilke etiske dilemmaer *Smart cities teknologi* kan skabe i forhold til overvågning af gader og mennesker, registrering af kost- og motionsvaner og teknologien i vores hjem, som måske gør os passive.

#### **4.4. Fase 3: Interagere - Handle og udvikle sin identitet som verdensborger**

I interagerefasen arbejder eleverne i engelsk med at forholde sig til etiske dilemmaer i forhold til smart teknologi, og de undersøger i grupper syv forskellige *Smart cities* i verden og deres bæredygtighedsudfordringer i forhold til verdensmål 11. Eleverne skriver om deres valg af *Smart cities* i en klassepadlet, hvor de bliver bedt om at bruge chunks fra de hjemmesider, de besøger og fra den oversigt over relevante chunks, som de selv har lavet i forløbet. Forløbet slutter af med, at eleverne i grupper designer en *Smart cities*, hvor de skal diskutere, hvilke bæredygtigheds- udfordringer, de synes er de vigtigste, og de skal kunne argumentere for hvorfor i matrixgrupper. Formålet er, at eleverne udvikler kritisk kulturel bevidsthed i forhold til bæredygtighed og etiske dilemmaer lokalt og globalt.

I tyskforløbets interagere-fase, der forløber over flere undervisningsgange og som er koblet med refleksionsfasen, er den primære opgave, at eleverne skal udtænke en person, der lever et bæredygtigt liv i 2050. Undervejs i forløbet modtager eleverne nye informationer, bl.a. i form af korte filmklip, der fx omhandler nye måder at bo på ”Tiny houses” (KIKA, 2021) og ”Igitt, Insekten!?” (WDR Für Das Erste, 2021), der beskæftiger sig med, hvad man (måske)

spiser i fremtiden. På denne måde opdager eleverne, hvilke muligheder der kunne være i et fremtidigt liv, de forholder sig til disse nye muligheder, diskuterer dem og opnår derigennem ny viden og inspireres til at tænke i nye og andre baner, som de forfølger og undersøger.

Gruppevis skal eleverne diskutere sig frem til og blive enige om, hvilken person der skal stå i centrum i den Book creator-præsentation, som er forløbets afslutningsprodukt. Elevernes stilladseres undervejs i dette arbejde med en række forskellige spørgsmål, som de løbende skal tage stilling til og indarbejde i deres produkt fx *Was essen die Menschen in der Zukunft?* og *Wie kommt die Person zur Arbeit/in die Schule?* Derudover stilladseres eleverne igennem chunks, som er anvendelige i deres produktion, fx chunks der repeterer, hvordan man præsenterer en person: *Meine Person heißt...* og *Meine Person wohnt in...*, men også chunks som: *Im Jahre 2050 isst man...* og *Im Jahre 2050 haben alle Menschen...*”.

Nedenstående er et screenshot af en side fra en af Book creator-præsentationerne, som formidler og præsenterer elevernes arbejde med emnet: *Nachhaltige Städte 2050 – Ecopolis*. Med Book creator er det muligt både at arbejde skriftligt og mundtligt og at arbejde multimodalt fx ved at inddrage billeder. På figur 6 har eleverne arbejdet med det visuelle i form af et billede, hvor fremtidspersonen/robotten optræder og lever i fremtidsbyen “Tropolis”. Det fremgår ligeledes, at gruppen også har indtalt deres tekst.



**Figur 6:** Eksempel på side fra elevproduktion i Book creator, skole på Frederiksberg, 11. november, 2021.

Som det ses på eksemplet, anvender denne gruppe nogle af de chunks, som har været en del af forløbet fx: *Was ist Nachhaltigkeit?*; *Nachhaltigkeit bedeutet* og *Natur schützen*, der kobles til nogle af de enkeltord, forløbet har indeholdt: fx *Klimaschutz* og *wiederverwenden*. Igennem den tætte stilladsering med chunks gennem hele forløbet er slutproduktet i dette tilfælde udtrykt på et ganske højt niveau, og herigennem afspejles elevernes faglige forståelse for emnet.

Sammenfattende kan vi konstatere, at eksemplerne på fund i de fire faser af Cyklusmodellen for interkulturel læring på forskellig måde viser, hvordan stilladseringen af den interkulturelle læring understøtter elevernes tilegnelse af viden og kritiske kulturelle bevidsthed om kultur, samfund og verden i forhold til FN's Verdensmål 11. Fundene viser også, at den sproglige stilladsering i form af task- og chunkorienteringen understøtter elevernes deltagelsesmuligheder i kommunikation om bæredygtighedsproblematikker. De forskellige multimodale formater i undervisningsforløbene har også bidraget til at understøtte elevens deltagelsesmuligheder i både mundtlig og skriftlig kommunikation.

## 5. Konklusion

Igennem afprøvningen af Cyklus-Task-Chunks tilgangen har vi erfaret, at det er muligt at arbejde med komplekse emner som fx bæredygtighedsproblematikker og at kommunikere om disse problemstillinger på et fremmedsprog. Dette kræver en høj stilladsering af elevernes interkulturelle og sproglige læring, hvilket taler sig ind i CLIL-orienteringen.

Cyklus-Task-Chunks tilgangen trækker på mange af de samme forståelser, som præsenteres i CLIL-tænkningen. For det første arbejder eleverne med relevant indhold og problemstillinger med afsæt i deres eksisterende viden (Hoa & Yamada, 2021). For det andet sker der parallelt med dette indholdsmæssige arbejde en udvikling af deres fremmedsprog, da undervisningen foregår på henholdsvis engelsk og tysk, alle tekster er på fremmedsproget, al kommunikation foregår på fremmedsproget. På en og samme tid finder der faglig og sproglig læring sted.

Da sprog og indhold er uadskillelige, er dette ligeledes ensbetydende med, at elevernes forståelse for og indblik i begrebet bæredygtighed, livet i bæredygtige byer og dermed FN's Verdensmål nr. 11 er blevet udviklet. Der har parallelt fundet interkulturel og sproglig læring sted, hvilket også er CLIL-tilgangens hensigt og mål. Eleverne har bemærket nyt indhold, har fået ny viden, de er blevet præsenterede for nye perspektiver på verden, som har udfordret deres eksisterende forestillinger, de har udviklet deres perspektivbevidsthed og dermed deres viden

i verden. Da det indholdsmæssige arbejde er foregået på et fremmedsprog, er der ligeledes foregået en sproglig udvikling; eleverne har udviklet deres kommunikative formåen og har været i stand til at beskæftige sig med og ytre sig omkring samfundsmæssigt komplekse emner. Cyklus-Task-Chunks tilgangen med dens tætte interkulturelle og sproglige stilladsering bidrager til, at sprogfagene kan beskæftige sig med en indholdsmæssig dybde og relevans, der tilsammen motiverer eleverne og giver dem lyst til at være aktive deltagere i undervisningen.

Det kræver en viden om såvel den indholdsmæssige substans som om den sproglige stilladsering for at kunne tage hånd om både den interkulturelle og sproglige læring i undervisningen. Der er derfor et generelt behov for efteruddannelse af sproglærere, så de kan blive inspirerede til at turde tage samfundsudfordringer og fx bæredygtighedsproblematikker op i undervisningen; emner der er relevante og interessante for eleverne. Efteruddannelsen kunne med fordel have et CLIL-fokus, da der her netop arbejdes med en integration af indhold og sprog i en meningsfuld kontekst og med en tæt sproglig stilladsering. Cyklus-Task-Chunk tilgangen er ét bud, der tager højde for netop denne kobling af indhold og sprog.

## Litteraturliste

- Aguado, K. (2002) Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 37, 27-49.
- Aguado, K. (2012) Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zu Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. *AkDaF Rundbrief*, 64, 7-22
- BBC Learning English Podcast *Cities of the future* (2016) [BBC Learning English - 6 Minute English / Cities of the future](#)
- BBC Ideas (2021) [AI in smart cities | What is a smart city? - BBC Ideas](#)
- Brot für die Welt (2023) [Fußabdrucktest | Ökologischer Fußabdruck von Brot für die Welt \(fussabdruck.de\)](#)
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008) *From Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., and Wagner, M. (2017) *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*. Multilingual Matters.
- Byram, M. & Risager, K. (1999) *Language Teachers, Politics and Cultures*. Multilingual Matters.
- Copenhagen Solution Lab (2021) [Copenhagen Solutions Lab is the City of Copenhagen's incubator for Smart cities initiatives | Copenhagen Solutions Lab \(cphsolutionslab.dk\)](#)
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Daryai-Hansen, P., Fischer-Rasmussen, A-M., Fenyvesi, K., Gebauer, M., Gorbahn, K., Hansen, C., Hermann, M., Lauta, K., Rannestad, A. K. S., Schepers, C., & Vinther, P. (2020) *Tyskelevers og tyskstuderes kognition – opsummering af undersøgelsens centrale resultater: Et projekt støttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog. Ecolpolis – eine Stadt mit Zukunft*, (2016) Heinrich Böll Stiftung, <https://www.youtube.com/watch?v=0Ooo-1HtouQ>
- Ellis, N. (2001) Memory for language. In Robinson, P. (red.) *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2012) An Options-based approach to Doing Task-based language teaching. In Eisenmann, M. & Summer, T. (Eds.) *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. (2<sup>nd</sup> ed, pp.17-30). Universitätsverlag Winter.
- Ellis, R. (2017) Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Studies: Surveys and Studies*. Cambridge University Press.
- Guilherme, M. (2002) *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Multilingual Matters.
- Hatami, S. (2015) Teaching formulaic sequences in the ESL Classroom. *TESOL Journal* 6.1.
- KIKA, Wohnen in Zukunft, <https://www.kika.de/erde-an-zukunft/videos/video58858>
- Kita.Lino! (2023) [Nachhaltige Entwicklung – Kita L.i.n.O! \(kitalino.de\)](#)
- Liddicoat, A.J. & A. Scarino (2013) *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley/Blackwell.
- Logo, ZDF-TIVI (2020) Was bedeutet Nachhaltigkeit? - für Kinder erklärt. <https://www.youtube.com/watch?v=jF2b8JNesAg>

- McConachy, T., Gelubeva, I. & Wagner, M. (Eds.) (2022) *Intercultural Learning in Language Education and Beyond. Evolving Concepts, Perspectives and Practices. Multilingual Matters.*
- Merrill, M.D. (2002) First principles of instruction *Educ. Technol. Res.*, 50(3), pp. 43–59.
- Meyer, O. (2010) Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso: Revista de Educacion*, 33, 11-29
- Nunan, D. (2004) *Designing Task for the Communicative Classroom.* Cambridge University Press.
- Pedersen, M.S. (2019) Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. In A.S. Gregersen (red.) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*, 3. udgave, bind 2. Samfundslitteratur.
- Plauborg, H., Andersen, J.V., Bayer, M. (2009) *Aktionslæring: Læring i og af praksis.* Hans Reitzels Forlag.
- Risager, K. (2018) *Representations of the World in Language Textbooks.* Multilingual Matters.
- Risager, K. & Svarstad, L.K. (2020) *Verdensborgeren og den interkulturelle læring.* Samfundslitteratur.
- Slåttvik, A.B, Daugaard, L.M. & Jakobsen, A.S. (2020) *Rapport: Kvalitetsudvikling, brobygning og videreudvikling – en behovsundersøgelse i faget engelsk på tværs af uddannelsessystemet.*
- Svarstad, L.K., (2016) *Teaching Interculturality: developing and engaging in pluralistic discourses in English Language Teaching.* Ph.d.-projekt, Aarhus Universitet.
- Svarstad, L.K., von Holst-Pedersen, J. Watson, C., Appel, H.B. & Löbl, S.K. (2023) Interkulturel og sproglig læring – en Cyklus-Task-Chunks tilgang, *Sprogforum- tidsskrift for sprog- og kulturdidaktik* nr. 76.
- Svarstad, L.K. & Risager, K. (2020) Uddannelse af kritiske verdensborgere – FN's Verdensmål i alle sprogfag. *Sprogforum* 71, 16-22.
- YouTube Ecopolis –Eine Stadt mit Zukunft (2021) <https://www.youtube.com/watch?v=0Ooo1HtouQ>
- Urban Gateway (2021) *The Global South is mostly ignored by 'Smart' City projects.* [The Global South is mostly ignored by 'Smart' city projects | Urban Gateway](#)
- Verstraete-Hansen, L. & Kanareva-Dimistroska, A. (2020) Rapport: *Kvalitetsudvikling og efteruddannelses i et brobygningsperspektiv. En behovsanalyse i faget fransk.* Et projekt støttet af det Nationale Center for Fremmedsprog.
- von Holst-Pedersen, J., (2014) masteropgave, upubliceret, *Chunks – vejen til at skrive og tale tysk med lethed? En undersøgelse af værdien af flerordsfraser i kommunikativ sprogundervisning.* Københavns Universitet.
- von Holst-Pedersen, J. (2018) Chunks – et stillads for sproglig udvikling. In P. Daryai-Hansen et al. (red.) *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 83-100). Hans Reitzels Forlag.
- von Holst-Pedersen, J, Svarstad, L.K., Löbl, S.K. (2023) En cyklus-task-chunks tilgang: Lærer- og elevperspektiver, *Sprogforum- tidsskrift for sprog- og kulturdidaktik* nr. 76.
- Westhoff, G. (2007) Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia* 7(1)
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Language Teaching.* Longman.
- Willis, D. & Willis J. (2007) *Doing Task-Based Teaching.* Longman.
- WDR Für Das Erste (2021) Igitt Insekten!?! – Siham probiert das Essen der Zukunft
- Wray, A. (1999) Formulaic language in learners and native speakers. *Language teaching*, 32(4)

Wray, S. (2022) *Copenhagen tops digital cities ranking*. <https://cities-today.com/copenhagen-tops-digital-cities-ranking/>