

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Maj · 2000 · Nr. 17

Brobygning i sprogfagene



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Jan · 2000 · Nr 16

Nr 17, 2000: Tema:
Brobygning i
sprogfagene



Redaktionen for nr. 17:

**Eli Christiansen, Birte Dahlgreen, Ulla Danstrøm,
Anne Holmen, Peter Villads Vedel**

Indhold

Forord

[Brobygning i sprogfagene](#)

Kronik

[Tove Ravn: Tosprogethed](#)

[Elva Stenestad: Tyskfagets tradition - krav til afgangsniveauer](#)

[Anne Marie Bülow-Møller: Andre folks normer](#)

[Birte Dahlgreen, Pia Elmtoft-Riedel & Claus Knudsen: Tværsprog på Marie Kruses Skole](#)

[Marianne Genefke: Brobygningsprojekter mellem sprogcentre og VUC](#)

[Birte Dahlgreen & Ida Stork: Samarbejde i fransk](#)

[Leni Dam: "Jeg taler næsten ikke engelsk mere"](#)

[Kjeld Bjerrum Jensen: Tysk mellem folkeskole og Gymnasium/HF.](#)

[Ingrid Kruchow Hansen, Karen Jørgensen & Bodil Pedersen: Velkomstklasser for tosprogede elever](#)

[Annie Nielsen: Pendling](#)

[Hanne Leth Andersen: Møde mellem afgivere og modtagere](#)

Anmeldelse

[Jørgen Gimbel: Holmen & Lund: Studier i dansk som andetsprog.](#)

Åbne sider

Marianne Ledstrup: Handlingsprogrammet 'Folkeskolen år 2000'.

Godt nyt

Forord

Brobygning i sprogfagene

Danmark står i brobygningens tegn igen i år når Øresundsbroen åbner. Sprogforum yder sit bidrag til festlighederne ved at udgive et nummer om brobygning i sprogfagene. Også i sprogfagene kan man stille det spørgsmål om broen mellem institutionsøerne skal være en højbro, som ministerium og skolemyndigheder står for, eller om den skal være en lavbro eller måske en tunnel konstrueret af de menige lærere og deres elever. Men mon ikke vi har brug for både-og?

Det har alle dage været en udfordring at få de forskellige trin af uddannelsessystemet til at korrespondere, og det vil det blive ved med - hvis vi da ikke får ét eneste sammenhængende uddannelsessystem, og det er der vist ikke mange der ønsker sig. Der er brug for en hel del kulturarbejde, for det drejer sig dybest set om forskellige institutionsidentiteter, og dem kan man ikke uden videre ændre. Man kan her henvise til Karen Sonne Jakobsens artikel: 'Fremmedsprogsundervisning og institutionshistorie' i *Grundbog i Fremmedsprogspædagogik* (1989). Den handler om innovation og institutionel identitet, og den analyserer forskelle mellem fagforståelsen i fremmedsprogene i henholdsvis alment gymnasium, handelsskole og teknisk skole. Den konkluderer at innovation grundlæggende ikke kan planlægges og styres gennem formidling af ny viden (f.eks. om sprogtilegnelsesprocessen eller om pædagogiske metoder). Innovation opstår som et resultat af en reflekteret pædagogisk praksis som er tæt forbundet med den enkelte institutions tradition og med dens særlige elevgrupper.

Det er altså vigtigt at man som lærer reflekterer over sin egen praksis. I flere af dette nummers artikler er det netop refleksion der er i centrum, idet lærerne fortæller om observations- og udviklingssamarbejder på tværs af institutionerne. Disse samarbejder er vigtige så 'brobygningen' ikke reduceres til spark nedad i systemet eller til rent kompensatoriske tiltag på de højere niveauer.

Hvordan kan eleverne inddrages i dette brobygningsarbejde? En af artiklerne i dette nummer refererer nogle udsagn fra elever der har oplevet overgangen fra folkeskole til gymnasium på en anden måde end vi er vant til at høre; de kommer fra en særlig autonomi-orienteret engelskklasse i folkeskolen til en almindelig engelskklasse i gymnasiet. Hvad skal man mene om et sådant spring?

Vi vil gerne slå til lyd for at eleverne i højere grad inddrages i brobygningsovervejelserne. Det er jo til syvende og sidst dem der skal levere krop og sind til. Man kunne f.eks. sende eleverne i folkeskolen på feltarbejde i fremmedsprogsundervisningen i ungdomsuddannelserne, ligesom man kan sende eleverne i de gymnasiale uddannelser på feltarbejde på universiteterne. Her kan de ved selvsyn opleve kulturelle forskelle, forskelle i dannelsessyn, forskelle i formål. Det vil måske kunne gøre dem bevidste om at institutionsskift er vanskelige, men at de kan bidrage til de unges egen interkulturelle kompetence og kulturforståelse.

Vi lægger ud med et historisk rids over Tyskfagets tradition - krav til afgangsniveauer" af **Elva Stenestad** med overvejelser over nye veje for fremtidens gymnasium. **Anne Marie Bülow-Møller** fastslår i Andre folks normer" at professionel formidling foruden et lydefrit sprog kræver et bredt register der svarer til *modtagerens* normer.

I Tværprog på Marie Kruses Skole" beskriver **Birte Dahlgreen, Pia Elmtoft-Riedel** og **Claus Knudsen** indholdet af et sprogkursus for alle 1.g'ere med eksempler på grammatik og ordforråd. **Marianne Genefke** videregiver erfaringer fra Brobygningsprojekter mellem sprogcentre og VUC" i danskundervisning af voksne indvandrere og flygtninge.

I Samarbejde i fransk mellem grundskole og gymnasium" kommenterer **Birte Dahlgreen** og **Ida Stork** de to skoleformers bekendtgørelser for faget og beskriver erfaringer fra klasseværelsesbesøg og fælles undervisningsforløb. **Leni Dam** konkluderer i Jeg taler næsten ikke engelsk mere" ud fra en spørgeskemaundersøgelse af 'gamle' autonomt underviste elever, at eleverne fagligt føler sig godt rustede, også i forhold til deres kammerater i gymnasiet eller på efterskolen. **Kjeld Bjerrum Nielsen** beskriver i Overgangen mellem folkeskole og Gymnasium/HF" et samarbejde mellem lærerne fra de to skoleformer om at fastlægge minimumskrav for tysk grammatik.

I Velkomstklasser for tosprogede elever" fremlægger **Ingrid Kruchow Hansen, Karen Jørgensen** og **Bodil Pedersen** nogle indslusningsprocedurer der skal være med til at sikre de bedste undervisningstilbud til de 10-18årige elever. **Annie Nielsen** beskriver i Pendling mellem sprogundervisning og danske miljøer" to projekter, hvor udenlandske kursister sideløbende med uddannelse eller arbejde tilbydes undervisning i dansk.

Hanne Leth Andersen anbefaler i Møde mellem aftagere og modtagere - Rundt om grammatikken i de romanske sprog" at kontakterne mellem gymnasier og universiteter fortsættes og udbygges. **Jørgen Gimbel** anmelder Studier i dansk som andetsprog" redigeret af Anne Holmen og Karen Lund. På Åbne sider tager **Marianne Ledstrup** handlingsprogrammet Folkeskolen år 2000" op.

Kronikken af **Tove Ravn** handler om hvor vigtigt det er for døve og hørehæmmede børns udvikling at de bliver tosprogede med både tegnsprog og dansk, skrevet eller talt, som deres egne sprog.

Redaktionen



Editors for no. 17:

**Eli Christiansen, Birte Dahlgreen, Ulla Danstrøm,
Anne Holmen, Peter Villads Vedel**

Contents

Foreword: [Bridge-building in the language subjects](#)

Chronicle: [Tove Ravn: Bilingualism](#)

[Elva Stenestad: The tradition of German - final level requirements](#)

[Anne Marie Bülow-Møller: Other people's norms](#)

Birte Dahlgreen, Pia Elmtoft-Riedel & Claus Knudsen: Cross-curricular language teaching at Marie Kruses Skole

Marianne Genefke: Bridge-building projects between language centres and adult education centres

Birte Dahlgreen & Ida Stork: Cooperation in French

Leni Dam: 'I hardly speak English any more'

Kjeld Bjerrum Jensen: German between the Folkeskole and upper secondary education/higher preparatory education

Ingrid Kruchow Hansen, Karen Jørgensen & Bodil Pedersen : Welcoming classes for bilingual students

Annie Nielsen : Commuting

Hanne Leth Andersen : Meeting between senders and receivers

Review

[Jørgen Gimbel: Holmen & Lund: Studies in Danish as a second language](#)

Open Pages

Marianne Ledstrup: The Action Programme 'The Folkeskole Year 2000'
Good news

Foreword

Bridge-building in the language subjects

Bridge-building is once more the order of the day in Denmark with the opening of the Sound Bridge. Sprogforum makes its contribution to the festivities by issuing a number on bridge-building in the language subjects. Here, too, one can ask whether the bridge between the institutional islands ought to be a high bridge - as advocated by the ministry and the school authorities - or a low bridge - or maybe a tunnel constructed by the ordinary teachers and their students. But, could it be that we need both-and?

It has always been a challenge to get the various stages of the education system to correspond - and always will be unless we go in for a single cohesive system, which few people would like to see. A lot of cultural work is needed, for we are basically dealing here with different institutional identities - and they cannot be changed just like that. In this connection, one can refer to Karen Sonne Jakobsen's article 'Foreign language teaching and institutional history' in *Textbook in Foreign Language Pedagogics* (1989). It deals with innovation and institutional identity, analysing the differences in different conceptions of foreign language subjects in upper secondary education, commercial colleges and technical colleges. It concludes that, basically speaking, innovation cannot be planned and controlled by the dissemination of new knowledge (e.g. about the process of language acquisition or about pedagogical methods). Innovation arises as a result of a reflected pedagogical practice that is closely linked to the tradition of the individual institution and to its particular groups of students.

So it is important that, as a teacher, one reflects on one's own practice. In several of the articles in this number it is precisely reflexion that is centre-stage, as teachers write about collaborative observations and developments that cut across institutional boundaries. Such collaboration is important to prevent bridge-building being reduced to downward kicks in the system or to purely compensatory measures at higher levels.

How can students be included in this bridge-building work? One of the articles in this number quotes certain statements made by students who have experienced the transition from the Folkeskole to upper secondary education in other ways that we are accustomed to hearing about; they have come from a special, autonomy-oriented English class in the Folkeskole to a normal English class at upper secondary level. What should one feel about such a leap?

We would like to advocate students being included to a greater extent in deliberations on bridge-building. In the final resort, they are the ones that are the guinea pigs. One could, for example, send Folkeskole pupils out on field work in foreign language teaching in post-compulsory education, or send upper secondary students out on field work at the universities. Here, with their own eyes, they can experience cultural differences, differences in conceptions of education, differences in aims. That would perhaps make them aware of the fact that institutional shifts are difficult but that they can contribute to the young people's own intercultural competence and cultural awareness.

We begin with a historical outline of 'The Tradition of German - final level requirements' by **Elva Stenestad**, which considers new paths for the sixth form college of the future. In 'Other people's norms', **Anne Marie Bülow-Møller** shows that professional communication as a teacher, apart from flawless language, calls for a wide register that corresponds to the norms of the *receiver*.

In 'Cross-curricular language teaching at Marie Kruses Skole' **Birte Dahlgreen, Pia Elmtoft-Riedel** and **Claus Knudsen** analyse the content of a language course for all first-year upper secondary students, with examples of grammar and vocabulary. **Marianne Genefke** recounts her experiences from 'Bridge-building projects between language centres and adult education centres' in Danish teaching of adult immigrants and refugees.

In 'Cooperation in French between the Folkeskole and sixth form college' **Birte Dahlgreen** and **Ida Stork** comment on the curriculum regulations for the two school forms, describing experiences from a classroom visit and a joint series of lessons. In 'I hardly speak English any more' **Leni Dam** concludes - on the basis of a questionnaire survey of 'old' autonomously taught students - that the students feel they are linguistically well-equipped, also when compared with their colleagues at sixth form college or at continuation school. In 'The transition between the Folkeskole and upper secondary/higher preparatory education' **Kjeld Bjerrum Nielsen** describes collaboration between teachers from the two school forms to determine minimum requirements for German grammar.

In 'Welcoming classes for bilingual students' **Ingrid Kruchow Hansen, Karen Jørgensen** and **Bodil Pedersen** present some absorption procedures that are to help ensure optimum teaching offers for 10-18 year-old students. In 'Commuting between language teaching and Danish environments' **Annie Nielsen** describes two projects in which foreign course participants are offered instruction in Danish alongside their training or work.

In 'Meeting between senders and receivers - a look at grammar in the Romance languages' **Hanne Leth Andersen** recommends contacts between sixth form colleges and universities to be continued and strengthened. **Jørgen Gimbel** reviews 'Studies in Danish as a second language', edited by Anne Holmen and Karen Lund. In the Open Pages Marianne Ledstrup takes a look at 'The Action Programme The Folkeskole Year 2000'.

The chronicle by **Tove Ravn** deals with how important it is for the development of deaf and hearing-impaired children to become bilingual, learning both sign language and Danish, written or spoken, as their own languages.

The editors

Translated by John Irons

Tema: Brobygning i sprogfagene

Kronik



Tosprogethed en nødvendighed - en ressource

Tove Ravn

Undervisningskonsulent ved Center for Tegnsprog og
Tegnstøttet Kommunikation - KC.

Når et barn fødes i en familie, der kommunikerer sprogligt på en måde, som barnet ikke kan tilegne sig spontant, hvad bliver så barnets eget sprog? Det spørgsmål skal alle hørende forældre, der får et døvt eller hørehæmmet barn, tage stilling til.

For normalthørende børn kan tosprogethed udvikles af flere forskellige grunde. Én kan være forskellige sprog i hjemmet, en anden kan være forskellige sprog i og uden for hjemmet. Fælles for disse sproglige situationer er, at det i almindelighed er hjemmets afgørelse, om og hvordan barnet skal vokse op med et eller flere sprog til disposition. Det er sjældent et problem, som forældrene har brug for specialister til at hjælpe sig med at løse, og barnet bestemmer det i hvert fald ikke selv i første omgang.

Hørende forældre, der får et døvt eller hørehæmmet barn, skal på en helt anden måde end andre forældre overveje kommunikationssituationen i hjemmet. Er det forældrenes sprog (altså et talt sprog), eller er det tegnsprog, eller er det både forældrenes sprog og tegnsprog?

Hørende forældre får tilbudt vejledning om sprogets betydning for barnets personlige udvikling, så snart barnets hørenedsættelse er konstateret. Så det bliver i første omgang i høj grad småbørnsrådgivningen, der får indflydelse på forældrenes holdning til spørgsmålene om, hvordan det døde eller hørehæmmede barns sproglige evne skal stimuleres, og hvad der er barnets eget sprog.

Umiddelbart kan det se ud, som om hørende forældre bliver stillet over for et valg. Forældrene har familie og venner, der er andre børn i omgivelserne, og alle skal gerne være en del af barnets verden, nogle som barnet kan kommunikere med, frit og ubesværet, om alt hvad børn i udvikling kommunikerer om. Og da alle i barnets nære omgivelser i regelen kan høre og tale, ønsker forældrene helt naturligt, at det døde eller hørehæmmede barn får

tilsvarende kommunikationsmuligheder. Uden en normal hørelse får et barn umiddelbart ikke en spontan talesprogsudvikling, så barnets hørehandicap har så at sige afgjort spørgsmålet på forhånd. I dag vælger de fleste forældre da også at lære tegnsprog for barnets skyld, og dermed bidrager de til, at barnet får en sproglig udvikling, som bygger på dets medfødte sanser. Efterhånden tilegner det sig så meget af forældrenes sprog som muligt. På denne baggrund får det måske mulighed for at beslutte, hvilket af dets sprog det senere vil anvende i forskellige situationer, dvs. tegnsprog eller dansk med støttetegn afhængigt af samtalepartner og emne, eller måske med papir og blyant, hvis kommunikationen ikke fungerer.

Forældrenes valg

De fleste hørende forældre, der får et døvt eller hørehæmmet barn, får ret hurtigt forbindelse til andre forældre i samme situation. Forældreforeningerne er meget opmærksomme på, at det er vigtigt at skabe kontakt til nye forældre. I Danmark er forældreforeningerne stort set enige om, at døve og hørehæmmede børn skal have mulighed for at udvikle sig tosproget, dvs. med tegnsprog som primært kommunikationsmiddel og forældrenes sprog som andet modersmål. Det betyder, at forældre, søskende, bedsteforældre, andre familiemedlemmer og nu og da også nære venner og bekendte går på tegnsprogskurser, for at det døve eller hørehæmmede barn skal kunne få sine behov for naturlig kommunikation opfyldt. I nogle hørende familier knytter man desuden nær kontakt til unge og voksne døve, som kan være med til at udvikle barnets tegnsproglige kompetence. Men spontan og naturlig bliver situationen aldrig - eller sjældent - for de hørende i barnets omgangskreds. De udviser den højeste grad af forståelse for barnets behov, som man kan tænke, men samtidigt går de glip af noget af den umiddelbarhed, der er en del af glæden ved at tage aktivt del i et lille barns sproglige udvikling. Barnet får så at sige ingen valgmuligheder; omgivelserne vælger, hvordan de vil være til disposition for barnet og dets udvikling. Det kan lyde barsk, men sådan er realiteterne for døve og hørehæmmede børn og deres hørende familie og venner. Barnets tosprogethed er en valgmulighed, som barnet ingen indflydelse har på førend sent i livet. Og hvis familien og vennerne træffer det valg, at barnets førstesprog skal være tegnsprog, bliver det samtidigt en beslutning med store personlige udfordringer. For dét, barnets hørende familie og venner skal lære, er et helt nyt sprog. Og det skal gå stærkt, hvis de skal nå at lære det så godt, at de kan bruge det sikkert og spontant i det mindste om dagligdagens foreteelser.

To sprog er en ressource

Når det drejer sig om normalthørende, vil de fleste nok mene, at det er en samfundsressource, at flest mulige borgere kan bruge mere end ét sprog. Dette ses tydeligt i folkeskolens undervisningstilbud. Allerede i 4. klasse lærer hørende elever engelsk som deres første fremmedsprog, og efterhånden bliver engelsk måske et andetsprog for hørende unge og voksne i Danmark. Mange hørende bliver altså nærmest tosprogede - uanset hvilket sprog der tales i hjemmet - bl.a. i kraft af samfundets satsning på sprogundervisning.

Er tosprogethed også en ressource for døve og hørehæmmede børn og unge? I Danmark blev tegnsprog officielt anerkendt som kommunikationsmiddel og som fag for døve og hørehæmmede elever i 1991. I dag har alle døveskolerne tosprogethed hos eleverne som målsætning, og man ser en klar tendens til, at døve og hørehæmmede børn og unge hovedsageligt får deres skoleuddannelse på specialskoler eller centerskoler. Det betyder, at mange hørende forældre træffer det valg, at deres barn skal udvikle sig tosproget med tegnsprog som førstesprog og forældrenes sprog som deres andet modersmål.

For hørende elever fra indvandrerfamilier har forskellige undervisningsprojekter påvist, at når eleverne har et velfungerende førstesprog, lettes deres tilegnelse af det næste sprog. For døve og hørehæmmede elever ser det ud til, at noget tilsvarende gør sig gældende, for når eleven kommunikerer sikkert på tegnsprog, er der stor chance for, at eleven bliver god til at læse, skrive og evt. tale nationalsproget eller forældrenes sprog. Dette er ikke et postulat, som er grebet ud af den blå luft. Behovet for tegnsprogstolke vokser støt på unge døve og hørehæmmedes overbygningsuddannelser, fordi flere og flere er i stand til at bruge tegnsprogstolk. Tendensen er tilsyneladende, at døve og hørehæmmede unge i dag har tilstrækkeligt personligt overskud og relevante, faglige kvalifikationer til at dygtiggøre sig inden for alle de uddannelses typer, samfundet stiller til rådighed, og dette er en direkte følge af en opvækst og folkeskoleuddannelse, som har givet barnet et godt sprogligt og

følelsesmæssigt fundament at udvikle sig på - med tosprogethed.

Det er vigtigt her at pointere, at døve og hørehæmmede stort set kun har adgang til at uddanne sig efter folkeskoletiden, hvis de er i stand til at bruge en tegnsprogstolk. Ingen uddannelser i Danmark tilrettelægges i dag i en sproglig form, som er direkte tilgængelig for den, der ikke kan høre. Ud over behovet for tegnsprogstolk er hørenedsættelsen i sig selv altså ingen hindring for, at døve og hørehæmmede unge kan følge en akademisk eller praktisk orienteret uddannelse. Dette er en direkte følge af det valg, forældrene traf, da barnet var lille.

Det er tilsyneladende en klar fordel for barnet, såvel følelsesmæssigt som begrebsmæssigt, når forældrene beslutter, at deres døve eller hørehæmmede barn er bedst tjent med at få mulighed for at udvikle to sprog som dets egne sprog.

Theme: Bridge-building in the language subjects

Chronicle



Bilingualism a necessity - a resource

Tove Ravn

Educational consultant at the Centre for Sign
Language
and Sign-Supported Communication - KC.

When a child is born into a family that communicates linguistically in a way that the child cannot spontaneously acquire, what will become the child's own language? All hearing parents with a deaf or hearing-impaired child have to ask themselves this question.

For children with normal hearing, bilingualism can develop for a variety of reasons. One may be different languages in the home; another may be different languages inside and outside the home. What these linguistic situations have in common is that it is normally the decision of the home if - and how - the child is to grow up with one or more languages at its disposition. This is rarely a problem that parents need a specialist to help them solve - and, in the first instance, it is at any rate not the child that determines what happens.

Hearing parents with a deaf or hearing-impaired child have to think about the communicative situation in the home in a completely different way than other parents. What is to be used for communicative purposes? Is it the parents' language (i.e. a spoken language) or sign language - or both the parents' language and sign language?

Hearing parents are offered counselling on the importance of language for the child's personal development as soon as the child's hearing impairment has been confirmed. So, in the first instance, it is very much the young children's counselling service that exerts an influence on the attitude of the parents regarding how the deaf or hearing-impaired child's linguistic ability is to be stimulated - and what the child's own language is.

On the face of it, it might seem as if hearing parents are faced with a choice. The parents have family and friends, there are other children in the vicinity, and all of them are to be part in the child's world - some who the child can communicate with freely and effortlessly about everything that developing children try to communicate. And since everyone in the child's immediate vicinity can normally hear and speak, the parents

have the perfectly natural wish that the deaf or hearing-impaired child should be offered corresponding opportunities for communication. Without normal hearing, a child does not seem to enjoy spontaneous linguistic development, so the child's hearing handicap has, so to speak, decided the matter in advance. Today, most parents also choose to learn sign language for the sake of the child, thereby contributing to the child enjoying linguistic development that is based on its innate senses. It gradually acquires as much of the parents' language as possible. On the basis of this, it perhaps gets the chance of deciding which of its languages it will later use in various situations, i.e. sign language or Danish with supporting signs, depending on the other person in the conversation and the subject matter - or perhaps with pen and paper, if communication does not function properly.

The parents' choice

Most hearing parents with a deaf or hearing-impaired child make fairly swift contact with other parents in the same situation. Parent associations are very much aware of the fact that it is important to establish contact with new parents. In Denmark, parents associations are more or less in agreement that it is important that deaf and hearing-impaired children are to have the possibility of developing bilingually, i.e. with sign language as the primary means of communication and the language of the parents as the second mother tongue. This means that parents, brothers and sisters, grandparents, other family members and occasionally also close friends and acquaintances go on sign-language courses so that the deaf or hearing-impaired child can have its need of natural communication fulfilled. In some hearing families, contacts are also made with young and adult deaf people who can possibly help develop the child's competence in sign-language. Although the situation can never - or seldom - be spontaneous and natural for the hearing members of the child's associates. They display a truly high conceivable level of understanding for the child's needs, but at the same time they lose something of the spontaneity which is part of the joy of taking an active part in the small child's linguistic development. So that child has, so to speak, no real choices - the surroundings determine in what way they will be at the disposal of the child and its development. This might sound harsh, but that is actually the real situation for deaf and hearing-impaired children, their hearing families and their friends. The child's bilingualism is a potential choice that the child has no influence on until late in life. And is the family and friends make the decision that the child's first language is to be sign-language, it will be a decision that contains considerable personal challenges. For what the child's hearing family and friends have to learn is a completely different language. And they must really get a move on if they are to learn it sufficiently well to be able to use it proficiently and spontaneously in - at least - everyday situations.

Two languages are a resource

If you take people with normal hearing as a starting point, most people would probably feel that it would benefit society for the maximum number of its citizens to be able to use more than one language. This is clearly seen in the teaching on offer at Folkeskole level. As early as Class 4, hearing pupils learn English as their first foreign language - and it could well be that English will gradually become a second language for hearing young people and adults in Denmark. So, many hearing people will become virtually bilingual - no matter what language is spoken in the home - by virtue, among other things, of the societal upgrading of language teaching.

Is bilingualism also a resource for deaf and hearing-impaired children and young people? In Denmark, sign-language was officially recognised as a means of communication and as a subject for deaf and hearing-impaired pupils in 1991. Today, all deaf schools have bilingualism among their pupils as a goal, with a clear tendency for deaf and hearing-impaired children and young people mainly being taught at special schools and centre schools. This means that many hearing parents make the decision for the children to have a bilingual education, with sign-language as the first language and the language of their parents as the second mother tongue.

For hearing pupils of immigrant parents, various educational projects have shown that when the pupils have an efficient first language, their acquisition of the next language is facilitated. It would seem, as far as deaf and hearing-impaired pupils are concerned, that something similar occurs, since when pupils communicate successfully in sign language, there is every possibility that the pupils are well able to read, write and possibly

speak the national language -or that of their parents. This is not some wild conjecture. The need of sign-language interpreters increases at the same rate as the courses offered to deaf and hearing-impaired pupils at post-compulsory school age, since an ever-increasing number are able to make use of a sign-language interpreter. The tendency, apparently, is for young deaf people and hearing-impaired people to have a sufficient personal surplus and relevant professional qualifications to equip themselves within all the types of education and training that society offers - and this is a direct result of a childhood and Folkeskole education that has provided the child with a linguistic and emotional basis to develop with the aid of - and with - bilingualism.

It is important to point out at this juncture that deaf and hearing-impaired people are only able to qualify educationally within the same time-frame if they are able to make use of a sign-language interpreter. No type of education in Denmark is at present designed in a linguistic form that makes it immediately accessible to non-hearing pupils. Apart from the need for sign-language interpreters, hearing-impairment is, of itself, no hindrance for deaf and hearing-impaired young people being able to follow an academic or practically oriented course of education. This is a direct consequence of the choice parents made when their child was small.

It is apparently a distinct advantage for the child - both emotionally and conceptually - when parents decide that their deaf or hearing-impaired child is best served by having the chance of developing two languages as its own language.

Translated by John Irons

Tema: Brobygning i sprogfagene



Tyskfagets tradition - krav til afgangsniveauer

Elva Stenestad
Lektor, cand.mag. Ordrup Gymnasium.

Gymnasiets formål

Gymnasiet har et dobbelt formål: Det almindennende og det studieforberedende. Sådan formulerede J.N. Madvig det i 1850. Bekendtgørelser og undervisningsvejledninger har måttet tage vidtgående hensyn til begge disse sider af uddannelsen, hvilket har bevirket, at ændringer, som kunne være ønskelige af hensyn til det ene aspekt måske slet ikke er blevet gennemført eller ikke så hurtigt, hvis de ikke også tilgodeså det andet.

Det nysproglige gymnasium blev indført ved Almenskoleloven af 1903. Siden har der været forskellige niveauer i tysk, fra 1988 fire: begyndersprog, obligatorisk niveau (1.-2.g, C-niveau) og højt niveau (3.g, B-niveau), fortsættersprog, obligatorisk niveau (1.-2.g, B-niveau) og højt niveau (3.g, A-niveau).

Højt niveau har mundtlig og skriftlig eksamen, obligatorisk kun mundtlig. Det er umuligt her at komme ind på alle krav til alle niveauer, hvorfor hovedvægten vil blive lagt på mere generelle krav og tendenser, set i sammenhæng med traditionen i faget.

Tyskfagets formål

Foruden at skulle tilgodesse gymnasiets dobbelte formål har tyskfaget også selv et dobbelt formål: tilegnelse af sproglige færdigheder og tilegnelse af viden om tysk kultur. Dette er blevet vægtet og tolket forskelligt gennem tiden. Den seneste bekendtgørelse, fra 1999, er målrelateret og beskriver fagets identitet og formål således: "Tysk er både færdighedsfag, vidensfag og kulturfag ...Fagets centrale arbejdsområde er arbejdet med tysksprogede tekster, som formidler væsentlige sider af de tysksprogede landes kultur. For tyskundervisningen er det væsentligt, at sprog og kultur betragtes og behandles som snævert forbundne størrelser."

Ifølge loven af 1903 skulle undervisningen i de moderne fremmedsprog fremfor alt forme elevernes ånd og derfor i første række beskæftige sig med den ældre litteratur, mens *brugen* af fremmedsprogene trådte i

baggrunden.

Det viste sig snart, at kravene i forbindelse med litteraturlæsningen var så store, at de overskyggede alt andet. Man beskæftigede sig først og fremmest med ældre og for svære tekster, og man havde ingen tid til det rent sproglige. Noget andet er så også, at lærerne oftest heller ikke var særlig godt rustede til det med sprogfærdigheden, da universitetsuddannelsen også lagde hovedvægten på tiden før Luther. Det tyske sprog blev set historisk og undervisningen stod i latinundervisningens tradition. Professor Carl Roos skriver i sine erindringer om den i hans studietid eneste professor i germanistik Hermann Møller, at tiden efter Luther ikke eksisterede for ham, og at han en gang accepterede, at en student ikke blev prøvet i noget efter år 1200.

Tekstlæsning

Den tydelige prioritering af litteraturen holdt sig langt op i århundredet, og det er en kendsgerning, at faget i årene efter 2. verdenskrig primært overlevede ved at lægge øget vægt på arbejdet med klassikerne. Her kunne enhver se tysks fortsatte berettigelse i gymnasiet. Der sker således først større ændringer med 1961-bekendtgørelsen, som kræver læsning af langt flere moderne tekster og tekster, der kunne give et indblik i tysk geografi og historie eller endda tekster, der kunne belyse aktuelle samfundsforhold eller kulturstrømninger inden for det tyske sprogområde. Alligevel undervises de studerende ved universiteterne først fra 1970'erne i disciplinen historie, kulturhistorie, moderne samfundsforhold. Indtil 1971 skulle Goethe og Schiller være repræsenteret i læsepensum.

1971-bekendtgørelsen gav så tysklærerne betydeligt friere tøjler. Alligevel så læsepena på gymnasierne i mange år derefter i det store og hele fortsat ud som før 1971, altså med en meget væsentlig vægt på ældre litteratur. Det skyldtes ikke mindst, at der i 70'erne og 80'erne næsten ingen nyansættelser skete på grund af fagets stærke, relative nedgang. I løbet af 1980'erne begyndte så en ny tendens at gøre sig gældende. Man læste stadig flere tekster, der handlede om samfundets skyggesider (terror, narko etc.). Det bevirkede, at pensum i 1988-bekendtgørelsen igen blev mere specificeret. Der skulle både læses nyere og ældre litteratur og indgå materiale, som kunne give eleverne mulighed for at beskæftige sig mere indgående med væsentlige sider af de tysksprogede landes kultur i et historisk og aktuelt perspektiv. (På begyndersprog er der dog intet krav om ældre tekster). I 1993-bekendtgørelsen blev det tilføjet, at teksterne skulle kunne give eleverne *et nuanceret og afbalanceret indtryk af de tysksprogede lande*. I 1999-bekendtgørelsen er der for tekstlæsningen kun én ændring, som dog har ført til en del debat blandt tysklærerne. Det kræves på fortsættersprog, obligatorisk niveau, at perioden 1770-1850 skal være repræsenteret i læsepensum. Det kan til sammenligning nævnes, at fransk på det tilsvarende niveau intet krav har om læsning af ældre tekster.

Sprogtilegnelse og sprogfærdighed

Selv om det sproglige område var nedprioriteret i de første årtier af århundredet, sker der naturligvis noget, nemlig i overvejende grad en bevægelse i retning af den grammatiske metode og væk fra nogle af de intentioner, der på et tidligt tidspunkt i århundredet var inde i billedet, ikke mindst takket være Otto Jespersen. Der er frygtelige beretninger om, hvordan tyskundervisningen forløb: lange remser skulle læres udenad, og det ordforråd, der blev indøvet, var fremmedartet for eleverne. Når ældre mennesker taler om deres tyskundervisning, kan man stadig høre dem remse op: *aus, außer, bei, binnen...* eller: *der Bär, der Christ, der Fürst...* ofte uden at de i øvrigt ved, hvad det kan bruges til. Scherfig giver en skildring af den slags tyskundervisning i "Det forsømte forår".

Også her spiller 1961-bekendtgørelsen en væsentlig rolle. Det sproglige nævnes nu før tekstlæsningen, og grammatikken skal ikke længere dyrkes for sin egen skyld, men indøves i forbindelse med de læste tekster.

Det tager sin tid at ændre indgroede vaner og metoder, men større fokus på fluency og kommunikationsevne støttes af, at der nu læses langt flere nyere tekster, og tekster om emner, eleverne bedre kan forbinde noget med. Kort sagt tekster, som der lettere kan føres samtaler om.

Der er ikke længere tale om at dyrke grammatik som tidligere. I 1988 og 1993 formuleres det således:

"Undervisningen i grammatik skal koncentreres om de punkter, som er nødvendige for den mundtlige og skriftlige sprogfærdighed."

I 1999-bekendtgørelsen er der fra C-niveauet til A-niveauet følgende progression og krav til fagets mundtlige side:

Ordforråd: fra et *centralt* over et *alment* til et *omfattende alment* ordforråd.

Talefærdighed i forbindelse med de studerede tekster og emner: fra et *enkelt* tysk over et *flydende, naturligt og nogenlunde korrekt* sprog til et *flydende, nuanceret og sammenhængende* sprog.

Til den skriftlige side:

Ordforråd: fra et *centralt* over et *varieret* til et *nuanceret* ordforråd .

Kendskab til tysk morfologi og syntaks: fra et *elementært* over et *solidt* til et *sikkert* kendskab.

Prøveformer og bedømmelseskriterier

Ved alle mundtlige prøver indgår der i hele perioden to tekster, en læst og en ulæst. Der skal tillige læses op på tysk, oversættes fra tysk til dansk og tales om teksten på tysk. Bevægelsen går i retning af mindre oversættelse. I 1961 skulle begge tekster oversættes, i 1971 noget af begge tekster (eksaminator afgjorde under eksamen hvad, afhængigt af, hvor eksaminanden viste sig at have svagheder) og siden 1988 oversættes kun den ulæste tekst.

Ved den skriftlige prøve er udviklingen gået fra oversættelse og genfortælling (2 prøver) over oversættelse og referatstil (1 prøve) i 1961 til oversættelse og kommenteringsopgave (1 prøve) siden 1971. Der findes altså først en prøve i fri skriftlig fremstilling fra 1971, og stadig på baggrund af et tekstforlæg.

Den ændrede vægtning af grammatikken ses af anvisningerne i forbindelse med bedømmelsen ved mundtlig eksamen, hvor det siden 1961-bekendtgørelsen hedder: "Der lægges ved bedømmelsen mere vægt på, hvor flydende og naturligt eleven udtrykker sig, end på, om alle enkeltheder er korrekte." Nu dog en smule modificeret på B-niveauet og bortfaldet på A-niveauet, da man her bør kunne forvente en noget bedre sprogfærdighed.

Også i vejledningerne for hhv. mundtlige og skriftlige censorer er der en større vægtning af fluency og kommunikationsevne end af korrekthed i alle

detaljer. For det skriftliges vedkommende understreges det tillige, at kravet til korrekthed er større i den del af opgaven, der udgøres af oversættelsen, mens der i kommenteringsdelen tillige indgår mange andre faktorer i vurderingen.

Det kommunikative aspekt er således tydeligt til stede, men der er stadig meget fokus på det teoretiske og receptive og mindre på praktisk tysk. Kommunikation dyrkes ikke som selvstændig disciplin, og der prøves på alle niveauer stadig i oversættelse mundtligt og i 3.g også skriftligt. Hvorfor?

Begrundelserne for at bibeholde oversættelsen har været:

- at det træner den sproglige omhu og akkuratelse, der er nødvendig for et videre arbejde med sproget
- at det giver en større sproglig opmærksomhed, herunder også en sikrere viden om modersmålet
- at det er en hurtig og effektiv måde at prøve forståelsen af en tekst
- at de andre moderne fremmedsprog også har oversættelse både mundtligt og skriftligt.

Bør det bibeholdes?

Der er ingen tvivl om, at de to første argumenter er rigtige. Spørgsmålet er så blot, om disse fordele ikke kan nås

ad andre veje, og om de måske stiller sig hindrende i vejen for opfyldelsen af andre krav til fremmedsprogsundervisningen i dag. De øvrige argumenter bør ikke prioriteres højt. Det sidste må kunne drøftes mellem fagene, som alle må tænke nye tanker.

Fra og med eksamen i år 2000 vil i princippet alle hjælpemidler være tilladt. Det vil tvinge fagene, også tyskfaget, til at tage prøveformerne op til overvejelse. Det vil efter min mening være usandsynligt, at man skulle ønske at beholde de nuværende prøveformer og opgavetyper.

Sammenhæng med folkeskolen

Siden 1993-bekendtgørelsen har der på fortsættersprog, obligatorisk niveau været følgende krav: "Undervisningen skal tilrettelægges, så den ligger i naturlig forlængelse af arbejdet på tidligere trin". Denne sammenhæng er vigtig. Dels kan der nås et bedre niveau, og dels er det vigtigt for eleverne at mærke, at det, de kan, bliver brugt og værdsat.

Hvordan er de elever, der kommer til gymnasiet?

De er gennemgående langt mere motiverede for faget end tidligere og synes om det. Det ses tydeligt af det store antal elever, der vælger tysk i gymnasiet.

De har en del aktuel viden om Landeskunde, især om generelle forhold i dagligdagen i Tyskland. De har en stor frimodighed m.h.t. at udtrykke sig mundtligt og skriftligt, og på begrænsede områder det dertil nødvendige ordforråd. De har derimod ikke et ret stort generelt, aktivt ordforråd og mangler grammatisk sikkerhed, også på meget elementære områder. De er gennemgående meget gode til at lytte og forstå gennem lytning. Det kan derfor overraske, at der i gymnasiets prøveformer ikke indgår nogen form for lytning. Det er en væsentlig del af enhver kommunikation, og gymnasiet skal jo bygge videre på det, eleverne har lært i folkeskolen.

Sammenhæng med de videregående uddannelser

Hvad mener vore aftagere om vore studenter niveau? De er ikke tilfredse. Også her mangler sammenhæng og dialog mellem uddannelserne. Der er tillige behov for en præcisering af niveau og kompetenceområder ved udgangen af gymnasiet.

Krav til fremtidens gymnasium

Hvilke krav stilles til fremtidens gymnasium, og hvad må vi overveje i tysk?

Der er krav til forbedrede almene, faglige og personlige kompetencer. Vi er så tilbage ved Madvigs to-delning af gymnasiet i det almendannende og det studieforberedende. Til det almendannende hører for tyskfagets vedkommende,

- at eleverne lærer om de værdinormer og den historie- og kulturbaggrund, der ligger til grund for vores samfund, også set i relation til det tysksprogede område
- at de udvikler kendskab til videnskabelig metode
- at de udvikler selvtillid og evne til kritisk stillingtagen.

Det studieforberedende kan styrkes gennem en større faglig fordybelse, som nok bedst kan opnås ved længere forløb og i højere grad emnepræget undervisning også i samarbejde med andre fag.

Vi må i tyskfaget altså både se på arbejds- og prøveformer og på det faglige indhold.

Litteratur

Roos, Carl: Livserindringer. Kbh. 1959-61.

Love og bekendtgørelser:

Lov om højere Almenskoler m.m. af 24. April 1903.

Bekjendtgørelse angaaende en Underviisningsplan og Examensbestemmelser for de lærde Skoler i Danmark. Kjøbenhavn, den 13.de Mai 1850.

Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet. Nr. 292. 6. September 1961.

Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne m.v. til studentereksamen. Nr. 322. 16. Juni 1971.

Fra Billedkunst til Tysk. Om reglerne for fagene i gymnasiet; bestemmelser som er fastsat i bekendtgørelse af 4. November 1987 om fagene m.v. i gymnasiet og i den tilhørende ændringsbekendtgørelse af 21. Marts 1988: Vejledende retningslinier for fagene. Undervisningsministeriet, Direktoratet for gymnasiet og HF, 1988. 2 bd.

Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen. Nr. 411. 31.maj. 1993. (Gymnasiebekendtgørelsen).

Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen. Nr. 319. 19.5. 1999. (Gymnasiebekendtgørelsen).

Theme: Bridge-building in the language subjects



The tradition of German - final level requirements

Elva Stenestad

Lecturer, MA, Ordrup Gymnasium.

The 'gymnasium' [upper secondary education, subsequently referred to as 'sixth form college'] has a dual aim: a general educative one and a preparatory one for study at a higher level. That is how J.N. Madvig formulated it in 1850. Executive orders and teaching guides have had to pay considerable respect to both these sides of upper secondary education, which has meant that changes which might have been desirable from one aspect were perhaps never implemented - or not implemented as quickly - if they did not also take account of the other aspect.

The Modern Languages branch was introduced as a result of the Secondary School Act of 1903. Since that date, there have been various levels of German teaching - since 1988, four: beginner language, compulsory level (years 1-2, C level) and high level (year 3, B level); continuation language, compulsory level (years 1-2, B level) and high level (year 3, A level).

High level has an oral and a written exam, compulsory level only an oral exam. It is not possible to deal with all the requirements at all levels, which is why the main emphasis here will be on more general requirements and tendencies, seen in conjunction with the tradition of German as a subject.

The aim of German as a subject

Apart from having to reflect the dual aim of the sixth form college, the subject German also has of itself a dual aim: the acquisition of linguistic skills and the acquisition of knowledge about German culture. The weighting and interpretation of this dual aim has altered over the years. The latest executive order of 1999 is goal-related, describing the identity and aim of the subject as follows: 'German is a subject that involves skills, knowledge and culture... The central field of activity of the subject is work on German-language texts that convey important aspects of the culture of German-language countries. It is important for German language teaching that language and culture are considered and treated as closely linked entities.'

According to the 1903 Act, the prime function of teaching in modern foreign languages was to form the pupils' minds; it therefore mainly ought to study older literature, while the use of the foreign languages for communicative purposes was very much in the background.

It soon transpired that the requirements in connection with the reading of literature were so great that they overshadowed everything else. The emphasis was first and foremost on older, too difficult texts, with no time being spent on that which was purely linguistic. Another factor is that the teachers were often not all that well equipped either when it came to linguistic skills, since university education also mainly concentrated on the time before Luther. The German language was seen historically, with teaching rooted in the tradition for teaching Latin. In his memoirs, Professor Carl Roos, writing about the only Professor in German Philology who existed during his time as a student, Hermann Møller, states that the post-Lutheran period did not exist for him and that he once approved a student not being examined in anything after the year 1200.

The reading of texts

The blatantly high priority given to literature lasted well on into the century; in the years following the Second World War, the subject actually mainly survived by placing added emphasis on working with the classics. Here, everybody could see a continued justification for having German at sixth form college level. So the first major changes do not come until the executive order of 1961, which requires the reading of far more modern texts as well as texts that could provide insight into German geography and history, or even texts that could illuminate topical social conditions or cultural trends within the German language area. Even so, university students are not given instruction in the disciplines history, cultural history and modern social conditions until the 1970s. Until 1971, Goethe and Schiller had to be represented in the examination syllabus.

The executive order of 1971, then, gave teachers of German a much freer rein. Despite this, examination syllabuses at sixth form colleges continued virtually unaltered for years, i.e. with considerable emphasis still being laid on older literature. This was not least due to the fact that practically no new teachers of German were appointed in the 1970s and 80s, because of the sharp relative decline of the subject. In the course of the 1980s, a new tendency began to assert itself. An increasing number of texts were read that had to do with the seamier side of society (terror, drugs, etc.). This led to the executive order of 1988 once more being made more specific. Both recent and older literature were to be read, and material was to be included that offered the pupils the opportunity of dealing in more detail with important aspects of the culture of German-speaking countries from a historical and topical perspective. (At beginner language level, however, there is no older literature requirement.) In the executive order of 1993 an addition was made that the texts were to give the pupils a varied, balanced impression of the German-speaking countries. Only one alteration was made in the 1999 executive order as regards the reading of texts - although it has led to a certain amount of debate among German teachers. In continuation language, compulsory level, the 1770-1850 period is to be represented in the examination syllabus. By means of comparison, French at the corresponding level has no requirement concerning the reading of older texts.

Language acquisition and language proficiency

Even though the language area was given a lower priority during the first decades of the century, developments naturally take place - an increasing movement towards the grammar method and away from some of the intentions that began to feature early on in the century, not least thanks to Otto Jespersen. There are terrible accounts of what German lessons were like: large chunks of text had to be learned by rote, and the vocabulary that was practised was highly unfamiliar to the pupils. When older people talk about their German teaching, one can still hear them recite: aus, außer, bei, binnen... or: der Bär, der Christ, der Fürst....often without their having any idea what use this can be put to. Scherfig depicts this type of German teaching in his novel 'The Lost Spring'.

Here, too, the executive order of 1961 plays an important role. The linguistic aspect is now mentioned before the reading the texts, and grammar is no longer to be cultivated for its own sake, but learned in connection with the read texts.

It takes time to change engrained habits and methods, but a greater focus on fluency and communicative ability is supported by the fact that a far great number of contemporary texts are being read, as well as texts dealing

with subjects that are of greater relevancy to the pupils. In short, texts that are easier to use as a basis of conversation.

Grammar is no longer taught as it had been until then. In 1988 and 1993, the following formulation is used: 'Grammar teaching is to concentrate on the features that are necessary for oral and written proficiency'.

In the 1999 executive order, the following progression and requirements regarding the oral aspect from C level to A level are found:

Vocabulary: from a central to a general to a comprehensive, general vocabulary.

Spoken proficiency in connection with the texts and topics studied: from simple German via fluent, natural and mainly correct language to fluent, varied and cohesive language.

Regarding written proficiency:

Vocabulary: from a central via a varied to a subtly varied vocabulary.

Knowledge of German morphology and syntax: from an elementary via a solid to a sure knowledge.

Forms of testing and assessment criteria

Throughout the entire period, all oral examinations include two texts - a known text and an unknown text. A German text also has to be read out loud, translated from German into Danish and the text discussed in German. The movement is towards less translation. In 1961, both texts were to be translated, in 1971 some of both texts (with the examiner deciding during the exam on what - depending on whether the person being examined revealed certain weaknesses), and since 1988, only the unknown text is translated.

At written examinations, the trend has been away from translation and paraphrasing (2 tests) via translation and précis (1 test) in 1961 to translation and commentary (1 test) since 1971. A testing of free written presentation is only introduced in 1971 - still on the basis of an original text.

The changed emphasis on grammar can be seen from the instructions in connection with the assessment at oral examinations, where, since 1961, the executive order reads: 'When assessing, emphasis is to be placed on how fluently and naturally the pupil expresses himself or herself, rather than on the correctness of every detail.' This has, however, been slightly modified at B level and has been dropped from A level, where one ought to be able to expect a somewhat higher degree of language proficiency.

In the guidelines for co-examiners for both oral and written exams there is also a greater emphasis on fluency and communicative ability rather than correctness in every detail. Regarding the written exam, it is even underlined that the correctness requirement is greater in the section of the examination that has to do with translation, whereas there are many other factors to consider when assessing the commentary section of the test.

So the communicative aspect is clearly in evidence, although there is still much focusing on the theoretical and receptive aspects and less on practical German. Communication is not seen as an independent discipline and all levels still contain oral translation - and in third year testing also written translation. Why?

The reasons for retaining translation have been:

- that it trains the linguistic precision and accuracy that are necessary for further study of the language
- that it promotes a greater linguistic awareness, including a greater knowledge of the mother tongue,
- that it is a quick, efficient way of testing the understanding of a text
- that the other foreign languages also include oral and written translation.

Should translation be retained?

There can be no doubt that the first two arguments are valid. The question is, though, whether these advantages cannot be achieved by other means, and whether they actually provide obstacles when it comes to the fulfilling

of other requirements made of foreign language teaching today. The other arguments should not be given high priority. The last one must be able to be discussed at interdisciplinary level, where everyone must think along new lines.

From 2000 onwards, all aids will, in principle, be permitted. This will force subjects - including German - to revise their ideas concerning examinations. In my opinion, it is unlikely that people will want to retain the present-day forms of testing and assignments.

Link to the Folkeskole

Since the executive order of 1993, the following requirements have been made of continuation language, compulsory level: 'Teaching must be organised in such a way that it is a natural continuation of work done at earlier stages'. This link is important. Partly because a better level can be achieved and partly because it is important for the pupils to be able to notice that what they can is made use of and appreciated.

What are the pupils like that move up to sixth form college?

On the whole, they are far more interested in the subject than previously - and they also like the subject. This is evident from the large number of pupils who choose German at sixth form level.

They have a certain amount of knowledge of Landeskunde, especially of general aspects of everyday life in Germany. They are very relaxed about expressing themselves orally and in writing and possess the necessary vocabulary within certain areas. On the other hand, they do not possess a particularly large general, active vocabulary and lack grammatical certainty - also within quite elementary areas. They are on the whole very good at listening and understanding via listening. So it comes as a surprise that there is no form of listening included in Danish 'A' level German. It is an important part of all forms of communication - and pupils are to continue to build on what they have learned in the Folkeskole.

Link to post-secondary education

What do those who take in our students feel about the level of their proficiency? They are not satisfied. Here, too, there is a lack of cohesion and dialogue between sections of the education system. There is also the need to clarify the level and areas of competence needed at the end of the sixth form course.

Requirements of the sixth form college of tomorrow

What requirements are to be made of the sixth form college of tomorrow, and what should we be thinking about as regards German?

There are requirements that have to do with improved general, subject-specific and personal competences. That puts us back with Madvig's division of upper secondary education into the general educative and the preparatory. As far as German is concerned, the former requirement means:

- that the pupils learn something about the value-norms and the historical and cultural basis that underlie our society - also seen in relation to the German-speaking area
- that they develop knowledge of scientific methods
- that they develop self-confidence and an ability to think critically.

The preparatory aspect can be strengthened by greater in-depth study of the subject, which is best achieved by longer teaching modules and teaching that is subject-oriented to a greater degree - also in cooperation with other subjects.

So, those of us involved in teaching German have to look at both the forms of working and testing as well as at

the actual content of our subject.

Literature

Roos, Carl: Livserindringer. Kbh. 1959-61.

Love og bekendtgørelser:

Lov om højere Almenskoler m.m. af 24. April 1903.

Bekjendtgørelse angaaende en Underviisningsplan og Examensbestemmelser for de lærde Skoler i Danmark. Kjøbenhavn, den 13.de Mai 1850.

Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet. Nr. 292. 6. September 1961.

Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne m.v. til studentereksamen. Nr. 322. 16. Juni 1971.

Fra Billedkunst til Tysk. Om reglerne for fagene i gymnasiet; bestemmelser som er fastsat i bekendtgørelse af 4. November 1987 om fagene m.v. i gymnasiet og i den tilhørende ændringsbekendtgørelse af 21. Marts 1988: Vejledende retningslinier for fagene. Undervisningsministeriet, Direktoratet for gymnasiet og HF, 1988. 2 bd.

Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen. Nr. 411. 31.maj. 1993. (Gymnasiebekendtgørelsen).

Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen. Nr. 319. 19.5. 1999. (Gymnasiebekendtgørelsen).

Translated by John Irons

Tema: Brobygning i sprogfagene



Andre folks normer

Anne Marie Bülow-Møller
Professor, Handelshøjskolen i København.

Hvis Kejseren af Kina havde gået på Handelshøjskolen, ville han have sagt om sin nye nattegal: "Den er mere end nydelig, den er adækvat." Det er nemlig den højeste ros der kan uddeles de steder hvor vi uddanner professionelle sprogbrugere og formidlere; for Handelshøjskolen i København vil det sige fremmedsproglig og interkulturel formidling i form af oversættelse, tolkning og kommunikationsopgaver af mange slags.

Adækvathed er et søsterbegreb til kommunikativ kompetence, som efterhånden er knæsat som sprogundervisningens mål de fleste steder. Hvis det i grundskolen betyder "du skal kunne klare dig igennem, gøre dig forståelig", bliver det i gymnasiet til "du skal forstå hvad der forventes af dig i normale sammenhænge og have situationsfornemmelse og ordforråd til at klare dig". Hvis sprogbrugere kommer ud i specialkommunikation, f.eks. mellem to ingeniører eller forretningsfolk der må klare sig på fremmedsprog, vil de normalt kunne trække på udbredt gensidig velvilje, fordi hovedformålet er at få en meddelelse igennem, så et job kan blive gjort.

Men den går ikke ret længe i den sproglige afdeling af de højere uddannelser. Her sætter professionaliseringen ind: inden vi overhovedet begynder at interessere os for den egentlige pragmatiske kompetence, skal sproget være frit for syntaktiske fejl og semantiske pudsigheder, for fra nu af sigter vi mod den situation hvor sprogbrugeren er ansat til at være den der har forstand på (fremmed)sprog. Vi har haft temmelig mange nye studerende der syntes de var helt gode til at gøre sig forståelige, og fandt det med korrektheden ganske overdrevet. Det hænger naturligt sammen med at de er vant til at repræsentere sig selv, mest i tale, og det går helt fint. Hvis de derimod skal repræsentere en organisation, og der er et professionelt image (og årsregnskab) i den anden ende af deres sprogproduktion, så er adækvatheden på et helt andet niveau: det er stadig det der forventes i situationen, men situationen er ny. Vi taler nu om andre folks normer.

De professionelle forventninger kan også ses i undervisningen: engelsk, som jeg har, er ikke et menings- og holdningsfag. Med nogle få undtagelser er de fleste discipliner totalt ligeglade med hvad de studerende mener om abort eller skilsmisse, men derimod vældig interesserede i om de kan producere en god analyse af amerikanske abortmodstanderes politiske gennemslagskraft, eller en kompetent sammenligning af dansk og britisk skilsmisselovgivning. Forventningen går ikke længere på færdighed i at udtrykke sig om det de

studerende selv kan stå inde for - den går på viden, logik og analysefærdighed. Eller som nogen sagde: *In translation studies, foreign language knowledge comes free.*

For at kunne skrive og tale professionelt kræves der først og fremmest et bredt register, dvs. dansk og (i mit tilfælde) engelsk sådan som normerne er hos *modtagerne* (firmaets kunder eller partnere, oversættelsens brugere, organisationens medlemmer, osv.). Det er ingen født med, og derfor skal det opsuges fra paralleltekster (skriftlige og mundtlige). Det gælder dansk - folk der ikke har indlært forskellen på De og du har sidste chance her - og det gælder terminologi og vendinger såvel som struktur.

Det vil igen sige at normerne skal indlæres sammen med ordforråd og typisk opbygning: tekst- og diskursanalyse bliver en vigtig måde at skaffe sig det fornødne brede register og, vigtigt, det kendskab til teksttypemes egne normer som følger med. Det er derfor der foruden originale tekster, aviser, etc. også optræder lærebøger med sproglige snitmønstre til de mest standardiserede sager: ingen behøver selv at opfinde et rykkerbrev på fremmedsproget. Også for modtageren er det tidsbesparende at kunne genkende en bestemt genre i et enkelt blik - så konfektionsvarer kan i høj grad være adækvate.

Det virkelige problem kommer der hvor standardrepertoiret ikke slår til. Her er det adækvate nemlig afhængig af en konkret vurdering om hvad modtageren allerede ved, hvad modtageren skal bruge det til, og først og sidst, modtagerens normer og forventninger. Lad mig give et eksempel.

I den østengelske by hvor jeg arbejdede i nogle år, var der et datterselskab af en dansk virksomhed i byggebranchen. Direktøren ville gerne snakke med mig om kommunikationskanaler og forhandlingsstrategier, men han viste mig meget sjældent korrespondance i firmaet, for det betragtede han som privat. Men en dag kom der en telex hjemmefra som fik ham til at fravige rutinen. Den var kort og saglig og lød i al sin enkelthed: *Lot 49 will be delayed until week 8. OK?*

Det der rystede den pæne ældre herre i denne meddelelse, var ikke fejl; meddelelsen er helt korrekt engelsk. Det var heller ikke en fejlagtig situationsbedømmelse: han vidste udmærket hvad *lot 49* refererede til, og han kunne nemt identificere *week 8* som en dato små tre uger fremme. Men ifølge hans normsystem blev der talt ned til ham: man gav ham en henkastet meddelelse, som om det ikke på nogen måde afficerede hovedkvarteret at han nu havde den ubehagelige opgave at fortælle arkitekten at han ikke fik sine vinduer til tiden. En lille smule omsorg (*Can you manage?*) og bare antydning af grund, så han kunne sige f.eks. *Sorry, we have a problem at the paintshop*, ville have gjort en forskel.

Set fra et dansk synspunkt er det nogenlunde gennemskueligt hvad der er sket: nogen har bedt sekretæren om at fortælle den engelske direktør at vinduerne blev forsinket. Det er nøjagtig hvad hun så har gjort. Hendes normsystem har været præget af almindelig dansk uhøjtidelighed, hvorved talesprogsnorm føles naturligare end skriftsprog, især ved en kort meddelelse; hun har kendt den lille formular *OK?*, som er tidsbesparende i forhold til *Will you be OK?* eller *Is that OK with you?*, og ikke været opmærksom på at sammen med instruktioner betyder den faktisk "Er du med?"

Med andre ord: sekretæren kendte ikke den engelske direktørs normer og forventninger. Hun brugte sine egne, for hun var ikke blevet bedt om at vise takt og tænke sig ind i hans situation. Hun har ikke på nogen måde ønsket at være uhøflig: formuleret efter *face*-begrebet er hendes strategi den danske præference for *involvement face*, altså den type henvendelse der inkluderer modtageren kammeratligt; kammerater har en fælles kontekst, og man behøver derfor ikke specificere eller tale stift høfligt for at opretholde den venlige tone. Den ældre direktørs præference var derimod nok nærmere *independence face*, dvs. en henvendelsesform der prøver at skærme modtageren mod overgreb på hans eller hendes territorium; her siger man undskyld og forespørger om noget er muligt i stedet for at forvente det gjort. (Termerne *involvement* og *independence* stammer fra Scollon og Scollon 1995; for anden interkulturel brug, se f.eks. Ting-Toomey 1988. Ellers er standardreferencen på Goffmans *face*-begreb i forbindelse med høflighed Brown og Levinson 1987).

At skulle bruge andre menneskers sprognormer i stedet for sine egne kan godt føles som et overgreb, især af nye studerende: hvem er det egentlig der taler? Mange føler også at det i virkeligheden slet ikke er modtageren man tager hensyn til: ingen kommunaladministration forventer at deres modtagere ville gå rundt og sige "På given

foranledning skal vi oplyse..." Her er det klart den afsendende organisations normer der gælder, og den afsender er i masser af sammenhænge temmelig konservativ og fjernt fra den studerendes eget sprog, selvom begge dele er indfødt dansk. I virkeligheden er sagen også lidt mere kompliceret: professionel formidling foregår i trekanten mellem *genren* og den *egentlige afsender* og *modtageren*.

Hvis vi kaster endnu et blik på telex'en herover, kan vi se på de involveredes *footing*, et begreb som Goffman lancerede til at beskrive de roller som udfyldes af afsender og modtager (men se også Levinson 1992). Den vigtigste distinktion for os er forskellen på *autor*, *principal* og *talsmand*. Meddelelsens forfatter - den der valgte ordene - er autor; meddelelsens egentlige afsender, den på hvis autoritet meddelelsen bygger, er principalen, og man kan udmærket være sin egen autor og principal samtidig; men man kan også bare videregive en andens budskab, og så er man talsmand. Man kan f.eks. høre en lille unge sige: "Emil, Mor siger du skal komme ind nu!", og det forventes at have en anden virkning end "Emil, kan du så komme ind!"

I den omtalte telex har sekretæren, vores fremmedsprogsbruger, været fanget mellem rollen som *autor* og *talsmand*. Hun har fået sin principals besked på at fortælle englænderen om forsinkelsen, og hun har (formentlig) ikke følt at nogen egentlig prosa på hendes egen autoritet var relevant eller ønsket: man tiltager sig rollen som 'rigtig' deltager i kommunikationen hvis man begynder at undskylde eller komme med supplerende oplysninger. Fejlen ligger altså hos *principalen*: det er hans eller hendes ansvar at sætte sig ind i modtagerens situation (der skal glattes ud) og i talsmandens situation (det skal ekspliciteres: "fortæl ham om forsinkelsen så pænt du kan"). Formidlere ved imidlertid at det gør principaler ikke ret tit - de støtter sig nemlig på *genrens* normer: meddelelser af denne art har typisk et beklagende anstrøg, så det behøver man ikke nævne separat. Det ved brugerne, og dermed også formidlerne.

Det hører altså med til den kommunikative kompetence at vide hvomår formidlerens egen takt, indlevelse og viden om interkulturelle normer er påkrævet. Krydsfeltet opleves sommetider af principaler der brænder fingrene på en genre (f.eks. en takketale eller festforelæsning) udsat for to forskellige kulturelle normsæt. Således refererede Per Arnoldi efter indvielsen af sin dekoration af en metrostation i Tokyo at tolken holdt nogle mærkelige pauser netop som han kom til en virkningsfuld anekdote; til sidst henvendte tolken sig direkte og advarede ham om at hun ikke ville gengive selvironiske morsomheder; det var ganske utilstedeligt i den pågældende genre.

Så er vi ved at være tilbage ved udgangspunktet: kommunikativ kompetence er en god ting, og et enkelt svar på spørgsmålet om hvilke sprognormer der anvendes her på Handelshøjskolen vil være: genrens normer fortolket igennem principalens eller modtagerens normer, alt efter situationen. Det er noget af en udfordring, når vi nu hører så mange steder at unge mennesker gerne vil mene noget, gerne vil uddanne sig der hvor de kan være 'på', gerne vil være noget med medier og scene og rampelys.

Vi får rigtig mange studerende ind som udtrykker sig (selv) med stor kompetence, ofte erhvervet i udlandet; når de får lejlighed, skriver de den rene gonzojournalistik. De bryder sig ikke om at få at vide at den gode formidler er usynlig. De føler at vi har i sinde at omskole dem til kunstige nattergale, hvor man putter standardforretningsgangen ind i den ene ende som en pianorulle, og får korrekt fløjtede triller ud i den anden, samme melodi hver gang.

Jeg håber det er fremgået at det i virkeligheden gælder om at opbygge den adækvate viden, og på det grundlag fremelske en situationsfornemmelse og et repertoire så bredt at vi kan appellere til noget der nærmer sig kunstnerisk talent for at formidle, således at informationsmateriale, rapporter, artikler, oversættelser, breve eller hvad man nu ellers kommer til at producere kan fungere bedst muligt i konteksten. Frie fugle med egen dømmekraft kommunikerer bedst.

Litteratur

Brown, Penelope and Stephen C. Levinson: Politeness. Some universals in language usage. Cambridge; Cambridge University Press, 1978/1987.

Goffman, Ervin: On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction. i: Interaction Ritual. Essays

in Face-to-Face Behavior. Chicago; Aldine, 1955/1967.

Goffman, Ervin: Footing. i: Semiotica 25, 1-29. Reprinted in Forms of Talk. Oxford; Blackwell, 1979/1981.

Levinson, Stephen C.: Activity types and language. i: Talk at Work: interaction in institutional settings. Ed by P. Drew og J. Heritage. Cambridge; CUP, 1992 (1979). S. 66-100.

Lim, T-S and J.W. Bowers: Face work. Solidarity, approbation and tact. i: Human Communication Research 7(3), 1991. S. 415-50.

Scollon, Ron and Suzanne Wong Scollon: Intercultural Communication. A discourse approach. Oxford; Blackwell, 1995.

Ting-Toomey, Stella: Intercultural conflict styles. A Face-negotiation theory. i: Theories in Intercultural Communication. Ed. by Young Yun Kim and William B. Gudykunst. Newbury Park; Sage, 1988. S. 213-35.

Theme: Bridge-building in the language subjects



Other people's norms

Anne Marie Bülow-Møller
Professor, The Copenhagen Business School.

If the Emperor of China had attended the Business School, he would have said about his new nightingale: 'It is more than charming it is adequate'. For that is the highest praise that can be dispensed at places where we educate professional language users and communicators in the case of The Copenhagen Business School, that involves foreign-language and intercultural communication in the form of translation, interpreting and many other kinds of communicative tasks.

Adequacy is a sister-concept of communicative competence, which has gradually been adopted as the aim of language teaching almost everywhere. If, at compulsory school level, it means 'you must be able to get by, to make yourself intelligible', at upper secondary level this becomes 'you must understand what is expected of you in normal contexts and have sufficient situational awareness and vocabulary to hold your own'. And if language users become involved in special forms of communication, e.g. that between two engineers or business people who have to hold their own in a foreign language, they can normally count on a considerable amount of mutual goodwill, since the main purpose is to convey a message so that the job can get done.

But that will not get you very far in the linguistic part of courses of higher education. This is where professionalism comes into play: before we even begin to take in interest in actual pragmatic competence, language has to be free of syntactic errors and semantic peculiarities, since, from now on, we are envisaging the situation where the language user is employed to be the person who knows about (foreign) language. We have had quite a few new students who felt they were very good at making themselves intelligible and who found the business of correctness quite exaggerated. This naturally has to do with the fact that they are used to representing themselves mostly orally and to doing so extremely well. If, on the other hand, they are to represent an organisation and there is a professional image (and annual account) at the other end of their language production, then adequacy exists at a completely different level: it is still what is being expected in the situation, but the situation is a new one. Now we are talking about other people's norms.

The professional expectations can also be seen in the teaching: English my subject is not a subject that has to do with opinions and attitudes. With a few exceptions, most disciplines are completely indifferent to what the students think about abortion or divorce; on the other hand, they are highly interested in whether they can produce a good analysis of the political clout of American anti-abortionists, or a competent comparison of Danish and British legislation on abortion. Expectations are no longer concerned with the student's proficiency in

expressing views that he or she can vouch for they are concerned with knowledge, logic and analytical skill. Or, as someone once said: 'In translation studies, foreign language knowledge comes free.'

To be able to write and talk professionally, the first and foremost requirement is a broad register, i.e. Danish and (in my case) English, regarding the norms as they exist among the receivers (the company's customers or partners, the users of the translation, the members of the organisation, etc.). No one is born with this, so it has to be absorbed from parallel texts (written and oral). This applies to Danish people who have not learned the difference between De (used for formal address) and du (used for informal address) go to the back of the queue here and this applies to terminology and expressions as well as structure.

That means in turn that norms have to be learned along with vocabulary and typical composition: analysis of text and discourse becomes an important way of acquiring the broad register required and, importantly, the knowledge of the text-types' own norms that accompany them. That is why, apart from original texts, newspapers, etc., textbooks also feature with linguistic patterns of the most standardised matters no one has personally to invent a dunning letter in the foreign language. For the receiver, too, it saves time to be able to recognise a particular genre at a single glance so 'off-the-peg' goods can to a great extent prove adequate.

The real problem comes where the standard repertoire is insufficient. For here, the adequate depends on a concrete assessment of what the receiver already knows, to what use the receiver is going to put it and, above all, the receiver's norms and expectations. Let me give an example.

In the East Anglian town I once worked in for a number of years, there was a subsidiary of a Danish company in the building trade. The MD wanted to talk to me about communication channels and negotiating strategies, but he very rarely showed me any company correspondence, for he considered that to be private. One day, however, a telex came from home that caused him to diverge from his habitual routine. It was brief and succinct, stating quite simply: Lot 49 will be delayed until week 8. OK?

What shook the respectable elderly gentleman about this message was not errors the message is in perfectly correct English. Nor was it an erroneous evaluation of the situation: he knew perfectly well what lot 49 referred to and could easily identify week 8 as a date slightly less than three weeks away. But, according to his system of norms, he was being talked down to: he was being told in an off-hand way; it was as if head office did not care a jot that he would now have the unpleasant task of telling the architect that his windows would not be arriving on time. Just a little care (Can you manage?) and the merest hint of a reason, so that he could, for example, say Sorry, we have a problem at the paintshop, would have made a difference.

Seen from a Danish point of view, what has happened is fairly obvious: someone has asked the secretary to tell the English MD that the windows have been delayed. That is precisely what she has done. Her system of norms has been characterised by normal Danish informality, meaning that the norm of the spoken language feels more natural than the written language, especially in a short message; she is familiar with the handy formula OK, which saves time compared to Will you be OK? or Is that OK with you? and has not noticed that, combined with the instructions, the phrase comes to mean: 'Do you follow me?'

In other words: the secretary was unfamiliar with the English MD's norms and expectations. She used her own, for she had not been asked to display tact and try and put herself in his shoes. She has not in any way wanted to be impolite: formulated according to the face concept, her strategy is the Danish preference for involvement face, i.e. the type of form of address that includes the receiver in a friendly way friends have a common context and it is therefore unnecessary to specify or speak extremely in order to retain a friendly tone. The MD's preference, on the other hand, was probably closer to independence face, i.e. a form of address that tries to protect the receiver from his or her territory being invaded; here, one says sorry and inquires whether something is possible, instead of expecting it to be done. (The terms involvement and independence come from Scollon and Scollon 1995; for other intercultural usage, see e.g. Ting-Toomey 1988. Otherwise, the standard reference to Goffman's face concept in connection with politeness is Brown and Levinson 1987).

To have to use other people's language norms instead of one's own might feel like an infringement of liberty, especially by new students: Who is it actually speaking? Many people also feel that it actually is not the receiver

at all than one takes account of: no municipal administration expects their receivers to go round saying 'To whom it may concern, we hereby inform...'. Here it is quite clearly the sender's norms that prevail, the sender in lots of contexts being fairly conservative and far-removed from the students' own language, even though both parties are native Danes. In reality, the situation is also slightly more complicated: professional communication takes place in a triangle between the genre, the actual sender and the receiver.

If we cast another glance at the above telex, we can look at the footing of those involved – a term launched by Goffman to describe the roles assumed by the sender and the receiver (see, however, also Levinson 1992). The most important distinction for us is the difference between author, principal and spokesperson. The writer of the message – the person who chose the words – is the author; the actual sender of the message, the one on whose authority the message builds, is the principal. It is perfectly possible to be one's own author and principal at the same time, but one can also simply pass on somebody else's message, in which case one is a spokesperson. You can, for example, hear a young child say: 'Emil, Mummy says you're to come in now!' and this is expected to have a different effect than 'Emil, come in this minute!'.

In the mentioned telex, the secretary – our foreign language user – has got caught between the role of author and spokesperson. She has received her principal's instructions to tell the Englishman about the delay and she has (presumably) not felt that any special prose on her own authority was relevant or desired: one assumes the role of 'real' participant in the communication if one begins to apologise or introduce supplementary information. The error is thus the principal's: it is his or her responsibility to envisage the receiver's situation (things have to be smoothed out) and that of the spokesperson ('Tell him about the delay as nicely as possible.'). Communicators, on the other hand, know that principals rarely do this – they rely on the norms of the genre – messages of this kind typically have a touch of regret, so this does not have to be mentioned separately. The users know this – and thereby the communicators do, too.

So it is part of communicative competence to know when the communicator's own tact, empathy and knowledge of intercultural norms are called for. The cross field is sometimes experienced by principals who burn their fingers on a genre (e.g. a speech of thanks or special lecture) exposed to two different sets of cultural norms. Per Arnoldi, for example, mentioned that, after the official opening of his decoration of a metro station in Tokyo, the interpreter made some strange pauses precisely when he came to a telling anecdote; finally, the interpreter turned to him directly and told him that she was not willing to translate self-deprecating pleasantries – that would be quite out of place in the genre in question.

This just about brings us back to our starting point: communicative competence is a good thing, and a simple answer to the question of which language norms are used here at the Business College is: the norms of the genre interpreted through the norms of the principal or the receiver, depending on the situation. This is something of a challenge, when we hear all over the place that young people want to have opinions, to qualify in areas where they can be 'on', to have something to do with the media, the stage, the limelight.

We get a great number of students who express (themselves) with considerable competence – often acquired abroad, but when they get the opportunity to write, the result is sheer gonzo journalism. They do not want to take the trouble to find out that the good communicator is invisible. They feel that we now intend to turn them into artificial nightingales, stuffing standard business procedure in one end of them like some pianola roll and getting perfectly executed trills out the other – the same melody every time.

I hope it has become apparent that it is actually a question of amassing adequate knowledge, on the basis of which one can foster a situational awareness and repertoire broad enough for us to appeal to something that approaches an artistic talent for communicating, so that informative material, reports, articles, translations, letters, or whatever else one happens to produce, can function optimally in the context. Birds that are free and discerning are the ones that communicate best.

Literature

Brown, Penelope and Stephen C. Levinson: *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge;

Cambridge University Press, 1978/1987.

Goffman, Ervin: On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction. i: Interaction Ritual. Essays in Face-to-Face Behavior. Chicago; Aldine, 1955/1967.

Goffman, Ervin: Footing. i: Semiotica 25, 1-29. Reprinted in Forms of Talk. Oxford; Blackwell, 1979/1981.

Levinson, Stephen C.: Activity types and language. i: Talk at Work: interaction in institutional settings. Ed by P. Drew og J. Heritage. Cambridge; CUP, 1992 (1979). S. 66-100.

Lim, T-S and J.W. Bowers: Face work. Solidarity, approbation and tact. i: Human Communication Research 7(3), 1991. S. 415-50.

Scollon, Ron and Suzanne Wong Scollon: Intercultural Communication. A discourse approach. Oxford; Blackwell, 1995.

Ting-Toomey, Stella: Intercultural conflict styles. A Face-negotiation theory. i: Theories in Intercultural Communication. Ed. by Young Yun Kim and William B. Gudykunst. Newbury Park; Sage, 1988. S. 213-35.

Translated by John Irons

Tema: Brobygning i sprogfagene

Tværsprog på Marie Kruses Skole



Birthe Dahlgreen
Lektor, cand.mag. Marie Kruses
Skole.

Pia Elmtoft-Riedel
Lektor, cand.mag. Marie Kruses
Skole.



Claus Knudsen
Lektor, cand.mag. Marie
Kruses Skole.

Eleverne har, når de kommer i 1.g, vidt forskellige forudsætninger mht. sproglig viden og bevidsthed. Vi som gymnasielærere synes ofte, at de 'ikke kan nok'. Samtidig vil de højere læreanstalter og andre aftagerinstitutioner have studerende, der honorerer de krav, der stilles dér. Hvad kan vi i gymnasiet gøre for at tackle det problem?

På de fleste (alle?) gymnasier arbejdes der med tværsprog. Når vi tillader os at beskrive det kursus, vi har udarbejdet til Marie Kruses Skole, er det fordi vi mener, det adskiller sig fra de fleste andre ved

- at kurset gælder **samtliche 1.g'ere**
- at det har et ret stort omfang og afsluttes med en prøve
- at det også omhandler ordforrådsindlæring, ikke kun grammatik på tværs af sprogene.

Tværsprogskursets indhold

På vores skole har vi lige siden 1979 arbejdet med tværsprogsundervisning baseret på de sprog, der hovedsagelig undervises i på de gymnasiale uddannelser: Latin - italiensk - spansk - fransk - engelsk - tysk - dansk.

Her forsøger vi at løse op for grænserne mellem sprogene med det formål at få eleverne til at se og lære, at sprogene har mange fælles træk mht. grammatik og ordforråd. Ved at arbejde på tværs af sprogene vænnes eleverne til at overføre viden fra et sprog til et andet.

Arbejdet på tværs af sprogene dækker to områder: Basisgrammatik og ordforråd:

1. Basisgrammatik

I den basale grammatik beskæftiger vi os med

ordklasser, syntaks (f.eks. hoved- og ledsætningsopbygning), morfologi (f.eks. kongruens), forholdet mellem form og funktion (f.eks. tid og tempus, aktiv/passiv).

Enkelte sprogfænomener behandles i de enkelte sprogfag, da reglerne på nogle områder **er** meget sprogspecifikke.

2. Ordforråd

Her arbejdes der med

- a) Ordenes byggeklodser (præfiks - rod - suffiks)
- b) Ordenes oprindelse og betydning.

Arbejdet med dette emne giver eleverne større indsigt i fremmedordenes betydning. Denne indsigt gavner dem også i gymnasiets øvrige fagrække.

Hele tværspogsforløbet afsluttes i marts/april med en *skriftlig test*, som indeholder opgaver inden for alle de behandlede områder. Det er vores erfaring, at testen har præcis den ønskede funktion, nemlig at eleverne bliver 'holdt fast på stoffet', og at (de fleste) elever får repeteret det gennemgåede stof endnu en gang. Selvfølgelig er der altid nogle, der springer over, hvor gærdet er lavest, men vi får også tilbagemeldinger om, at *noget* bliver bragt på plads, og at arbejdet med fremmedordenes betydning giver dem større indsigt og gavner dem i andre fag. Vi får også positive tilbagemeldinger fra tidligere elever, som har gennemgået kurset, og som nu arbejder med sprog i deres videregående uddannelse. De siger, at de har en bedre sproglig ballast end de fleste af deres medstuderende.

Organisering af tværspogskurset

En tværspogsgruppe bestående af tre lærere, som tilsammen repræsenterer alle sprogfagene, tilrettelægger sammen årets plan. I dette skoleår arbejder vi efter følgende grundplan:

- Der afholdes 24 lektioner à 50 minutter fordelt på seks halve blokdage (kl. 8-12/10-14)
- Der afholdes en prøve i uge 15 på en af 1.g'ernes sprog dage.
- Hver stamklasse får tilknyttet to eller tre lærere, der har ansvaret for gennemførelsen.

Vi har fulgt nogenlunde samme plan i de senere år - med enkelte justeringer foretaget ud fra evalueringer ved afslutningen af tværspogsforløbet.

Et par bemærkninger:

- *Alle* klassens sproglærere er så vidt muligt involverede i kurset. Af skematekniske grunde er de dog ikke altid sat på som undervisere. Men stort set alle skolens sproglærere har efterhånden undervist i tværspog og kender til stoffet og de grammatiske betegnelser, så alle har en fælles referenceramme.
- *Alle* 1.g'ere gennemgår kurset - også matematikerne. Nogle af eleverne slår sig lidt i tøjret: "Vi har ikke valgt matematisk linje for at lære sprog." - I parentes bemærket har matematikerne hele tre sprog: dansk, engelsk og et sprogfag til. De fleste af dem må da også erkende, at det **er** nyttigt med et vist kendskab til grammatik og ordforråd.

Vi har i øvrigt kunnet konstatere, at de elever, der får en god karakter i testen (karakteren optræder på årsprøvebeviset) også har gode karakterer i deres sprogfag. Det kan man selvfølgelig ikke umiddelbart drage

nogen konsekvens af, men det kunne tyde på, at det ikke er nogen dårlig ide at tage kurset alvorligt.
For variationens skyld er der på hver tværsprogblokdag både noget grammatik og noget om ordforråd.

Vægtningen af de forskellige emner

Vi arbejder med grammatikken på den måde, at vi ikke går i dybden med alle emner, men med de emner, der er mest relevante i forhold til den mundtlige og skriftlige sprogindlæring på de niveauer, vi har i gymnasiet:

Blandt *ordklasserne* fokuserer vi særligt på *adjektiver og adverbier* - og har *mange* øvelser med dem, da dette erfaringsmæssigt er svært at indlære og vigtigt for *italiensk, spansk, fransk og engelsk*.

I *sætningsanalysen* fokuserer vi særligt på *det indirekte objekt*, da dette erfaringsmæssigt er svært på *italiensk, spansk, fransk og tysk*, hvis man har dansk som modersmål.

Ved at tage eksempler fra alle sprogene kan vi give eleverne en dybere forståelse af de grammatiske fænomener, og de kan overføre viden fra et sprog til andet.

Et eksempel:

- LATIN: *Homo feminae florem dat.*
- ITALIENSK.: *L'uomo dà il fiore alla signora.*
- SPANSK: *El hombre le da la flor a la mujer.*
- FRANSK: *L'homme donne la fleur à la femme.*
- ENGELSK: *The man gives the flower to the woman/the woman the flower*
- TYSK: *Der Mann gibt der Frau die Blume.*
- DANSK: *Manden giver kvinden blomsten/ blomsten til kvinden.*

På latin og tysk er det indirekte objekt forskelligt fra det direkte objekt. Det direkte objekt står i akkusativ og det indirekte i dativ. På italiensk, spansk og fransk bruges en præposition (a/a/à) + substantiv. På engelsk og dansk bruges enten en præposition (to/til) + styrelse eller et indirekte objekt uden præposition.

Under *ordforråd* arbejder vi meget med betydningen af præfikser og suffikser

Eksempler:

Det latinske suffiks '-osus' går igen i alle de ovennævnte moderne europæiske sprog.						
Latin	italiensk	spansk	fransk	engelsk	tysk	dansk
-osus	-oso	-oso	-eux	-ous	-ös/os	-øs
nervosus	nervoso	nerv(i)oso	nerveux	nervous	nervös	nervøs
porosus	poroso	poroso	poreux	porous	porös	porøs
etc.						

Suffikset -osus er iøvrigt betydningsbærende: 'fuld af' betyder det. Det giver mange elever en AHA-oplevelse, når det går op for dem at ordet 'nervøs' altså betyder 'fuld af nerver' og 'mirakuløs' betyder 'fuld af mirakler' osv.

Mange latinske præfikser går igen i de moderne sprog. Hvis man tager det latinske verbum -ponere (= sætte, lægge, stille, anbringe) kan det kombineres med en del præfikser, som alle er betydningsbærende:

- komponere sætte sammen
- deponere lægge ned = henlægge, arkivere, opmagasinere etc.
- disponere sætte til hver sin side = ordne
- eksponere udsætte (for lys (fot.))

imponere sætte ind = gøre indtryk på
opponere sætte imod = modsætte sig
reponere sætte tilbage = sætte i led (med.)
supponere sætte under = antage, formode
transponere sætte over = overføre til en anden toneart (mus.)

Samme rod går igen på de moderne europæiske sprog:

latin: *-ponere*; italiensk: *-porre*; spansk: *-poner*; fransk: *-poser*; -engelsk: *-pose*; tysk: *-ponieren*.

Det viser sig - ikke overraskende, at på de romanske sprog kan roden kombineres med endnu flere præfikser.

Hvis man lærer sig de ca. 20 hyppigst forekommende præfikser, får man udvidet sit ordforråd gevaldigt, og som tidligere nævnt i forbindelse med suffikserne kan man få en del AHA-oplevelser:

- deprimeret betyder *ned-trykket* = nedtrykt
- distræt betyder *trukket væk i alle retninger* = adspredt
- reducere betyder *føre tilbage* = formindske
- seduce (eng.) betyder *føre for sig (selv)* = forføre
- impotent betyder *ikke-kunnende*, yderligere oversættelse behøves vist ikke
- etc.

Mht. *ordenes oprindelse* har vi med udgangspunkt i dansk set på, fra hvilke sprog og kulturer vi har hentet meget af vores ordforråd, og vi har konstateret, at

- sportsudtryk fortrinsvis stammer fra engelsk
- bank- og postudtryk fra italiensk
- musikudtryk, der har med klassisk musik at gøre, fra italiensk
- musikudtryk, der har med moderne populærmusik at gøre, fra engelsk/amerikansk
- computerudtryk fra engelsk

Med udgangspunkt i udtryk for mad har vi fundet påvirkning fra endnu flere sprog og kulturer:

Italiensk: *pasta, pizza, osso buco, gelato, cappuccino*
 Spansk: *paëlla, tortilla*
 Fransk: *culotte* (betyder iøvrigt "lille røv"), *tournedos, haricots verts, sauce, croissant, café au lait, courgette*
 Eng./amer.: *sandwich, pie, hotdog, fast food, burger*
 Tysk: *sauerkraut, frankfurter, wiener- schnitzel*
 Græsk: *souvlaki, pita, tzsatziki*
 Russisk: *blini, borstj, pirog*
 Arab./tyrk.: *halal, falafel, kebab, bulgur*
 Japansk: *sushi, tofu*
 Listen kan suppleres ad libitum.

Vi har med tværsprogskurset først og fremmest ønsket at styrke elevernes basale grammatiske færdigheder og at give dem redskaber til udvidelse af deres ordforråd. Men det har også været vigtigt for os at øge deres sproglige bevidsthed med henblik på at se sproget som et udtryk for historiske og kulturelle sammenhænge.

Litteratur

Dahlgreen, Birte, Pia Elmtoft-Riedel & Claus Knudsen: Sprog på tværs. Munksgaard, 1994
Jarvad, Pia: Nye ord. Gyldendal, 1995.

Tema: Brobygning i sprogfagene



Brobygningsprojekter mellem sprogcentre og VUC

Marianne Genefke

Lærer, dansk som andetsprog. VUC København.

Danskundervisningen af voksne indvandrere og flygtninge finder især sted på sprogcentre rundt omkring i landet men også på VUC'erne.

Sprogcentrene underviser på alle niveauer fra begyndere til viderekomne. På VUC er der kun et trin i dansk for udlændinge, nemlig faget Dansk som andetsprog som niveaumæssigt svarer til 9. klasse i folkeskolen; den afsluttende prøve i dette fag ækvivalerer Folkeskolens Afgangsprøve i dansk.

Som et hjælpemiddel til at vurdere om en person kan dansk nok til at følge undervisningen på Dansk som andetsprog er der udviklet en optagelsesprøve til VUC: VUF-prøven (i dag DUF-prøven [note 1](#)) som afholdes på sprogcentrene. Nogle VUC'er (bl.a. i København) afholder desuden hjemmelavede skriftlige prøver for ansøgere som ikke har taget VUF- eller DUF-prøven. Til trods for disse optagelsesprøver har vi gennem årene gjort den erfaring at en del af kursisterne havde svært ved at følge med i undervisningen og klarede sig dårligt til prøven i Dansk som andetsprog.

Denne erfaring skabte behovet for at finde ud af hvad grundene kunne være til problemerne og hvordan de kunne løses. Derfor har vi på VUC København siden foråret 1996 deltaget i tre brobygningsprojekter: to hold med undervisningssamarbejde med hhv. Københavns Sprogcenter og AOF Hovedstaden, samt en undersøgelse af Dansk som andetsprog-kursisternes vej fra sprogcentrene til VUC.

Brobygning mellem Københavns Sprogcenter og VUC afd. Vesterbro

Formålet med dette projekt var "at se på hvilke faktorer, der kunne lette overgangen fra sprogskele til VUC" og derudfra "justere undervisningen, således at overgangen til det danske voksenpædagogiske miljø blev lettere".

Forsøget startede i april 1996 dels med et tæt visitationssamarbejde mellem vejlederne på de to kurser, så det blev lettere at tilmelde ansøgerne på det rigtige undervisningsniveau, og dels med at de tre involverede lærere nogle gange overværede hinandens undervisning. De her indhøstede erfaringer dannede så basis for den egentlige brobygning der fandt sted i efteråret.

Projektet involverede et hold i Dansk som andetsprog på VUC og et hold der forberedte sig til VUF-prøven på Københavns Sprogcenter. To dage om ugen flyttede de deres undervisning til VUC; den ene dag underviste de tre lærere samlet på hhv. VUC- og VUF-holdet, den anden dag var de to hold sammen og arbejdede med skriftlig fremstilling i et edb-lokale og et almindeligt klasselokale. Her var der så begge dage mulighed for at de tre lærere kunne undervise forskellige grupper på tværs af holdene. Projektet afsluttedes med at begge hold gik til prøve i december 1996.

Forsøgsrapporten konkluderer bl.a. følgende:

- Lærerne opnåede det ønskede kendskab til hinandens faglige niveauer, så Københavns Sprogcenter fremover bedre kunne forberede kursisterne til undervisningen på VUC.
- VUF-kursisterne fik mere fornemmelse af undervisningen og kravene på VUC, så de blev bedre til at vurdere sig selv i forhold til disse krav og i forhold til hvor de kunne få den undervisning, der var mest relevant for den enkelte.
- Vejleder- og visitationssamarbejdet blev bedømt som så værdifuldt at det blev besluttet at gøre det til en fast rutine.

Brobygning mellem AOF Hovedstaden og VUC afd. Nørrebro

Dette projekt startede i august 1996. Et formål var at lette overgangen fra sprogcenter til VUC ved at "beskrive de kvalifikationer og kompetancer - ud over de i VUF-kravene beskrevne - som kursisterne skal være i besiddelse af for at klare sig på VUC". Et andet formål var at lærerne på de to kurser skulle lære hinanden - og hinandens undervisning - at kende med henblik på fremtidigt samarbejde.

Projektet gik i praksis ud på at oprette et VUF-hold på VUC Nørrebro med to lærere på: en fra AOF og en fra VUC (som blev undertegnede). Holdet skulle undervises 20 timer om ugen i 16 uger og gå til VUF-prøve i december 1996. Timerne blev fordelt med to dage til AOF-læreren, to dage til mig og en dag hvor vi begge var til stede.

Kursisterne rekrutteredes dels fra hold på AOF, dels via VUC Københavns interne optagelsesprøve, hvor vi udvalgte en række personer som vi vurderede ikke var parate til at starte på Dansk som andetsprog med det samme, men som ville kunne tage VUF-prøven efter et halvt års undervisning.

Et mål for undervisningen var at vænne kursisterne til det indhold faget har på VUC. Det er nemlig ret forskelligt fra indholdet på et sprogcenter. Der er danskundervisningen sprogundervisning, hvorimod dansk på VUC i meget højere grad handler om litteraturundervisning. Man kan sige at på sprogcentret lærer kursisten at forstå hvad der står på linjerne, mens der på VUC lægges meget vægt på også at forstå hvad der står *mellem* linjerne. Det giver store problemer for de kursister som ikke er så heldige at have lært dette hjemmefra og det kræver en del arbejde før de forstår meningen med det.

Derfor tilrettelagde vi undervisningen i temaer, som er normal praksis på VUC og vi læste udelukkende autentiske tekster, heraf meget mere skønlitteratur end der er tradition for på sprogcentrene. Desuden oprettede vi et frilæsningsbibliotek med lette romaner som kursisterne skulle læse og anmelde for hinanden.

Et andet mål var at styrke kursisternes selvstændighed og vænne dem til at tage ansvar for deres egen læring. Dette sker ikke altid på et sprogcenter, hvor undervisningen ofte er mere lærerstyret end den er på VUC. Mange af vore kursister kommer også fra meget lærerstyrede undervisningssystemer i deres hjemland. Vi brugte megen tid på at indarbejde gode arbejdsvaner. F.eks. fik de ordbog, grammatik og en rettenøgle hvorefter de selv skulle finde og rette fejl i deres skriftlige produkter og aflevere dem igen (og igen, osv). Dette viste sig at være en mere effektiv metode til at udrydde sprogfejl end metoden med at træne grammatik via strukturerede øvelser. Mange kursister kan lave sådanne øvelser uden fejl, men desværre kan de ikke overføre deres viden til den fri skriftlige formulering. Korrekt sprog læres bedst ved at arbejde med egne fejl.

For at træne det selvstændige arbejde havde vi en uge hvor kursisterne skulle skrive et projekt om et selvvalgt

emne. Først gik vi på biblioteket og fandt litteratur, hvorpå kursisterne gik i gang med arbejdet med lærerne som konsulenter. Ugen efter blev projekterne fremlagt med to medkursister som opponenter.

Gruppearbejde er for alle mennesker noget der skal læres, og de fleste af vores kursister tror kun at de lærer noget når læreren hører og kontrollerer alt hvad de siger. Så det brugte vi megen tid på - i begyndelsen med meget lærerstyrede oplæg; efterhånden som de vænnede sig til formen og opdagede at de fik talt mere og kunne bruge hinandens viden, blev opgaverne løsere formuleret.

De kursister der bestod VUF-prøven fortsatte i januar 1997 på Dansk som andetsprog, og vi fulgte dem frem til de havde taget prøven, bl.a. med interviews af både kursisterne og deres lærere. Kursisterne mente alle at de var blevet vel forberedt til undervisningen på et 'rigtigt' VUC-hold, og lærerne fandt at de fleste af kursisterne havde gode forkundskaber. De klarede også prøven pænt i forhold til gennemsnittet.

Alt i alt var tilfredsheden med forsøget så stor at det er blevet ophøjet til en fast praksis at VUC Nørrebro har et brobygningshold på tilbudsoversigten. Dog har man sparet dagen med dobbeltlærere væk. Vi har efterhånden set en del brokursister gå videre på almindelige VUC-hold og erfaringerne er stadig gode.

Undersøgelse af kursisternes vej fra sprogcenter til VUC

Da undervisningssamarbejdet mellem Københavns Sprogcenter og VUC var afsluttet, fandt to af de involverede lærere at der stadig var mange ubesvarede spørgsmål. De fik derfor iværksat en interviewundersøgelse med samtlige kursister på Dansk som andetsprog i skoleåret 1997/98. Deltagerne i dette arbejde var lærere og vejledere, to fra Københavns Sprogcenter og tre fra VUC, bl.a. undertegnede.

Vi interviewede kursisterne i starten af deres undervisningsforløb om hvad de havde lært af dansk før VUC, med hovedvægt på at afklare hvilke kompetencer de havde eller manglede fra sprogcentrene. Derudover kortlagde vi deres nationalitet, uddannelsesbaggrund fra hjemlandet og meget andet. Midtvejs i forløbet kom vi igen og spurgte nu til hvordan det gik dem på VUC. Vi fokuserede især på kursisternes arbejdsindsats og faglige vurdering af sig selv, og derfor blev lærerne bedt om at udfylde et spørgeskema om kursisterne hvor de skulle udtale sig om de samme ting som vi havde spurgt kursisterne om. Vi spurgte også til hvordan kursisterne opfattede indholdet og metoderne i deres danskundervisning.

Alt blev lagt ind i en database og efter prøverne sammenholdt vi så alle vores oplysninger med prøvekaraktererne for at finde frem til hvor der kunne være brug for en særlig indsats fremover.

Nogle af de vigtige konklusioner var:

Vi konstaterede at mange kursister havde meget svært ved at vurdere deres eget faglige niveau i forhold til kravene, med det resultat at de forberedte sig for lidt til at opnå et rimeligt prøveresultat. Den urealistiske selv vurdering (og deraf følgende for lille arbejdsindsats) er efter vores mening væsentligst begrundet i kulturelle forskelle. Mange fortalte at de kom fra skolesystemer hvor de blev skældt ud og straffet hvis de lavede fejl, men hos os møder de lærere der taler venligt og forklarer i stedet. Resultatet er kursister der først fatter situationens alvor når de står med en dårlig prøvekarakter! Vi bør derfor blive meget bedre til at formulere undervisningskravene klart og evaluere kursisternes faglige niveau allerede fra starten af forløbet, så de kan nå at indhente det forsømte inden prøven.

Indholdet i undervisningen voldte problemer for en del kursister. Som jeg allerede har omtalt, var litteraturanalyse et ukendt område for mange, og de var også meget usikre over for kravet om at de skulle kunne kommentere og tage selvstændigt stilling til de behandlede tekster og emner. Også dette er kulturelt bestemt: de fleste havde kun oplevet at de skulle kunne hvad der stod i deres bøger. Vi mener at netop dette krav om at kunne forholde sig til et stof og ikke bare lære udenad er en væsentlig årsag til at så mange voksne udlændinge klarer sig dårligt i det danske uddannelsessystem. Derfor er det et arbejdsområde der bør sættes på meget tidligere i deres danskundervisning.

Vi ønskede at afprøve den almindelige antagelse at nogle nationaliteter klarede sig dårligere end andre - det så desværre ikke ud til at være en fordom: vi udregnede karaktergennemsnittet for de forskellige nationaliteter, og der tegnede sig det billede at jo længere væk geografisk og kulturelt kursisterne kom fra Danmark, desto dårligere klarede de sig. Det problem har vi ingen løsningsforslag til, men vi mener at det er et vigtigt område at interessere sig for i integrationsprocessen.

Afslutning

Lærerne der har været involveret i disse brobygningsprojekter, er enige om at det både har været meget inspirerende og meget informativt. Vi har lært meget om hinanden som vi kan bruge til at forbedre vores undervisning; f.eks. har lærerne fra sprogcentrene forøget deres viden om undervisningen på VUC, så de kan forberede deres kursister bedre til skoleskiftet. Og VUC-lærerne ved nu mere om hvad vi kan forvente eller ikke forvente at kursisterne har lært før de kommer til os. Desuden har den store interviewundersøgelse gjort os klogere på hvem vores kursister er, og hvilke indsatsområder der er de vigtigste i undervisningen. (Se konklusionen fra forrige afsnit). De involverede kurser har fået et vejleder- og lærersamarbejde i gang som forhåbentlig kan øge sammenhængen i de undervisningstilbud der er til voksne udlændinge.

Alt dette skulle gerne være til gavn for kursisterne, og meget tyder på at de personer som har gået på de forskellige brohold, har haft udbytte af det: de har undgået et kulturchok ved allerede på sprogcenterniveau at blive præsenteret for VUC-undervisning, og de er på et tidligere niveau i deres danskundervisning blevet trænet i rigtig litteraturlæsning samt i VUC's tradition for personlig stillingtagen og mere selvstændige arbejdsformer. Især projekt-arbejdsformen som vi praktiserer i samarbejdet med AOF, har vist sig effektiv.

Jeg kan absolut anbefale at der startes brobygning mellem sprogcentre og VUC'er mange steder i landet.

De omtalte rapporter kan rekvireres ved henvendelse til Marianne Genefke, VUC København, Nørrebro afd. Telf. 39 20 98 48.

Note

1 VUF-prøven (Den Voksen-Uddannelses-Forberedende prøve) er efter vores undersøgelse blevet erstattet med en anden prøve: DUF-prøven (Den Uddannelses-Forberedende prøve). Det skete i foråret 1999.

Både den gamle og den nye prøve indeholder en centralt stillet skriftlig prøve, en kommenteringsstil på tre timer. VUF-prøven havde desuden en skriftlig opgave i forståelse af en skønlitterær tekst, (der var 8 spørgsmål af stigende sværhedsgrad - de to sidste gik på tekstanalyse) og en lytteopgave (en interview-samtale) hvor der skulle tages notater.

Den mundtlige prøve er uændret fra VUF til DUF: den består i 30 minutters forberedelse samt 20 minutters eksamination i en ukendt tekst, valgt af læreren på sprogcentret. Det nye er at DUF-prøven stiller krav om en ligelig vægtning af skøn- og sagtekster.

Vurderingskriterierne er stort set uændrede fra VUF til DUF, men man har indført beskikket skriftlig censur og større ministeriel kontrol med tekstopgivelser mm.

Tema: Brobygning i sprogfagene

Samarbejde i fransk mellem grundskole og gymnasium



Birte Dahlgreen
Lektor, cand.mag. Marie
Kruses Skole.



Ida Stork
Lærer, Marie Kruses Skole.

I skoleåret 1997-98 gennemførte vi på Marie Kruses Skole et længdefagligt forsøg med fransk. Skolen har elever fra børnehaveklasse til 3.g, så vi syntes, det var oplagt at samarbejde på langs af skolesystemet. Vi (Ida Stork fra grundskolen og Birte Dahlgreen fra gymnasiet) opstillede følgende formål for vores samarbejde:

- at forstå hinandens vilkår med hensyn til teori og praksis
- at kunne møde eleverne, der hvor de er fagligt og udviklingsmæssigt (fordel for gymnasiet)
- at se hvad eleverne bliver til i gymnasiet (interessant for grundskolen)
- at forberede eleverne til gymnasiet (fordel for gymnasiet)
- at få bedre fagligt samarbejde (fordel for grundskolen og gymnasiet)
- at inspirere hinanden fagligt og pædagogisk (fordel for grundskolen og gymnasiet)
- at samarbejde om de foreliggende materialer til franskundervisningen (mange af dem kan bruges både i grundskolen og i gymnasiet).

Gennemgang og diskussion af de to bekendtgørelser

Ida Stork:

Vi har gennemgået og diskuteret de to bekendtgørelser, og jeg mener, at retningslinierne i bekendtgørelsen for gymnasiet er meget præcise og konkrete; det er uddybet og præciseret, hvad eleverne skal lære og hvordan. Eksamen afspejler i høj grad den daglige undervisning.

Derimod mener jeg, at læseplanen og de vejledende retningslinier for folkeskolen er for upræcise og 'sludrende' (ordgejl), og kravene i bekendtgørelsen om FSA (Folkeskolens afgangsprøve) er alt for store. På den måde kommer eksamen ikke i særlig høj grad til at afspejle den daglige undervisning.

Ved FSA og FSU (folkeskolens udvidede afgangsprøve) får eleverne en ukendt læsetekst på 1 normalside og en video/ et bånd på 3-4 min. Dette materiale får eleverne 20 min. til at forberede. De eneste hjælpemidler, de har til rådighed, er ordbøger (dansk/fransk og fransk/dansk). Eleverne må ikke have deres noter med ind i forberedelseslokalet. Ved eksamensbordet skal eleverne referere teksten og videoen/båndet på fransk, derefter skal de diskutere indholdet og argumentere for deres egne holdninger. Desuden skal eleverne inddrage læst stof

og perspektivere.

Hvis eleverne skal have mulighed for at arbejde på rimelige vilkår med de opgaver, der bliver stillet til eksamen, skal de have længere forberedelsestid: 40 min. (evt. 30 min.) og de skal have lov til at medbringe egne noter i forberedelseslokalet.

Men jeg mener egentlig, at eksamen bør laves helt om. Jeg er overbevist om, at vore elever ville være meget bedre stillede, hvis FSA/FSU i højere grad mindede om den eksamen, gymnasieeleverne kommer til efter 3 års begynderfransk.

Birte Dahlgreen:

Jeg er enig i Ida Storks kommentarer til de to bekendtgørelser og vil blot tilføje følgende bemærkninger:

1) Formålsparagraffen for folkeskolens bekendtgørelse:

stk.2. Det understreges, at "undervisningen skal skabe rammer for *oplevelse*, indsigt og samarbejde", og at den "skal bidrage til at eleverne bevarer *lysten* til at beskæftige sig med sprog og kultur til fremme af deres videre udvikling." (kursiveringen er min egen) - Jeg mener, det er uheldigt, at ordene 'oplevelse' og 'lyst' står så centralt i formålsparagraffen, når det ikke også bliver understreget, at eleverne skal tilegne sig *konkret viden*.

stk.3 Understregningen af at indsigten i kultur- og samfundsforhold i fransktalende lande er vigtig for at styrke elevernes internationale forståelse og *forståelse af egen kultur*, er en god ide.

2) CKF (Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder)

Om sprogtilegnelse

pkt.3 "der skal arbejdes med praktisk-musiske aktiviteter". God ide.

pkt.5 "der skal arbejdes med ordbøger, grammatikker og andre opslagsværker." - Det er tankevækkende, at dette nævnes som sidste punkt som middel til sprogtilegnelse.

Konklusion:

Jeg mener, der er to store ulemper ved folkeskolens læseplaner og eksamenskrav:

1. Eksamensformen får mange elever til at miste lysten (som jo ellers skulle fremmes), og de afskrækkes fra at gå til eksamen.
2. De store krav til lytteforståelse og kommunikation på fransk medfører, at det sprog, der tales, ofte er meget ukorrekt m.h.t. grammatik og syntaks. Man får f.eks. lov til at tale i infinitiv. Selvom eleverne naturligvis ikke allesammen går videre til gymnasiet, er det vel meningen, at de skal kunne bruge sproget i forbindelse med en videregående uddannelse eller ved ophold i et fransktalende land. Et ukorrekt sprog hæmmer forståelsen, og hvad værre er, indlærte (= ikke rettede fejl) er meget svære at udrydde.

De elever, vi får i gymnasiet, har stor talelyst, er ikke bange for at tale - hvilket er en stor fordel - men deres sprogbeherskelse er ofte mangelfuld. Dette er en ulempe for undervisningen i gymnasiet, hvor der er krav om en større grammatisk korrekthed - og det er, som sagt, svært at udrydde indgroede fejl. Med hensyn til sidste punkt, den mangelfulde sprogbeherskelse, skal det understreges, at vi ikke mener, det skyldes underviserne, men bekendtgørelseskravene.

Praksis

Vi startede med at overvære undervisningen i hinandens klasser:

Uge 8 1997 Ida på besøg i Birtes 2avFrF (3 lektioner)

Uge 10 1997 Birte på besøg i Idas 7., 8. og 9. klasse (3 lektioner)

Uge 16 + 18 1997 Ida på besøg i Birtes 3FrB (2 lektioner)

Vi havde forklaret eleverne formålet: at iagttage praksis og teori i de to afdelinger - det var ikke dem, der skulle vurderes. Vi kunne dog ikke helt afværge en vis nervøsitet - specielt i grundskolen - en fornemmelse af at skulle vurderes af den fremmede lærer. Lærerne var nok også påvirkede af situationen - men nervøsiteten forsvandt, efterhånden som begge parter vænnede sig til situationen og til hinanden.

I grundskolen blev der arbejdet med *Formule F* - læsestykker - grammatik - og lytteøvelser (video - bånd.)
I gymnasiet blev der arbejdet med en litterær tekst (referat og opsamling af temaer - på fransk - til forberedelse til mundtlig eksamen) - opsamling af stilesæt - grammatik.
Såvel i grundskolen som i gymnasiet arbejdedes der med en bred vifte af arbejdsformer.
Både med hensyn til valg af undervisningsmateriale og arbejdsformer var der megen inspiration at hente hos hinanden.

I foråret 1998 (uge 18 og 19) gennemførte vi et kortere **fælles undervisningsforløb for 9.b og 1axFrF**

Første fase: Eleverne i 9.b på besøg i 1axFrF. En episode af krimiserien Navarro blev set i fællesskab.
Anden fase: 9. b og 1ax arbejdede hver for sig med opsamling af filmen ud fra fælles nøgleord.
Tredje fase: 9. b genbesøgte 1ax og overværede ca. 1 kvarters opsamling af Navarro.

Resten af timen havde 9.b lejlighed til at stille spørgsmål til 1ax om, hvordan det var at have fransk i 1.g (overgangen til 1.g - hvilke tekster og materialer, der benyttedes - det skriftlige arbejde - lektiebyrden og meget andet). Det skal bemærkes, at både 9.b og 1.ax havde forberedt sig på dette. For 1.ax var det udbytterigt, at gøre sig tanker om, hvad det egentlig var, de lavede i fransktimerne, og hvad de syntes om det.

For 9.b var det godt at få svar på deres konkrete spørgsmål, og gymnasiet - i særdeleshed fransk i gymnasiet blev lidt afmystificeret.

Udpluk af 9.b's kommentarer til besøget i 1ax:

- Vi fik gode svar fra elever og lærer.
- Vi fik en god fornemmelse af niveau'et og af, hvor meget man lærer på et år.
- Det var godt, at vi var med i et forløb (jf. ovenfor).
- Besøget skulle bare have ligget tidligere på året.
- Vi fik 10 gange mere ud af det end af besøgsdagen i gymnasiet.

Vi kan kraftigt anbefale at lave lignende længdefaglige forsøg. Det fremmer forståelsen mellem folkeskolen og gymnasiet.

Tema: Brobygning i sprogfagene



"Jeg taler næsten ikke engelsk mere"

Leni Dam

Folkeskolelærer.

Pædagogisk konsulent, Danmarks Lærerhøjskole.

I eftersommeren 1997 ville jeg i forbindelse med en konference [note 1](#) sammenfatte og evaluere det samlede engelskforløb med en gruppe af mine folkeskoleelever, der flere gange har været omtalt, bl.a. her i bladet [note 2](#). Traditionen tro fortsætter en del af vore elever jo i gymnasiet og på efterskoler. Jeg havde tidligere holdt mig ajour med deres videre forløb via de karakterer, der fremsendes fra videreuddannelsesstederne. De viste, at eleverne normalt klarede sig godt. Nu ønskede jeg at undersøge, hvordan eleverne selv oplevede overgangen fra en undervisningsinstitution - og undervisningsform - til en anden.

Jeg udsendte derfor et brev og et spørgeskema til elever, der var fortsat enten på gymnasiet eller på en efterskole. For at få et rimeligt grundlag sendte jeg ud til såvel årgang 1996 som årgang 1997, begge klasser, som jeg havde haft til engelsk i deres folkeskoleforløb. Jeg udsendte i alt 17 breve/spørgeskemaer og fik 11 retur.

Hvad siger eleverne?

Denne artikel er en sammenfatning af disse 11 elevers oplevelse af:

- Hvordan de fagligt klarer sig på de nævnte områder af engelskundervisningen (jvf. skema).
- Hvordan de føler, at de klarer sig i forhold til deres klassekammerater.
- Hvordan de oplever undervisningsformen i forhold til den 'autonome' undervisning [note 3](#).

Nogle vigtige kendetegn ved den autonome undervisning som disse elever har gennemgået:

- Læreren taler målsproget fra den første undervisningsdag.
- Eleverne engageres fra første færd i - for dem - autentiske aktiviteter, der med lille eller ingen sproglig støtte kan udføres af eleverne selv på målsproget: 'Share homework in pairs', 'Play self-made games', 'Small talk in pairs about topics of own interest', 'Make plays'.
- Eleverne engageres aktivt i planlægning, gennemførelse og evaluering af egne læringsforløb efter interesse, men inden for rammerne af fagmålene og læseplanerne. Dette er målet med den autonome undervisningsform - ud over de sproglige og sociale mål.

Arbejdssproget i denne proces er for elever såvel som lærer **målsproget**. Derved anvendes målsproget som et autentisk kommunikationsmiddel i autentiske læringssituationer: *What did you do at home? What have you decided to do? Why? Were you satisfied with your own work? Why/ why not?*

Nedenfor findes det udsendte spørgeskema samt vejledning til skemaets udfyldelse. I skemaet har jeg medtaget aktiviteter, som jeg erfaringsmæssigt ved ofte indgår i engelskundervisningen i den fortsatte skoleform; altså ikke aktiviteter, som var en del af elevernes folkeskoleforløb hos mig. Tværtimod. Som eksempel kan nævnes traditionelle grammatikopgaver [note 4](#). Min interesse lå i at undersøge, om især de sproglige færdigheder erhvervet i forbindelse med arbejdet med engelsk i den autonome undervisningsform også var tilstrækkelig til at honorere nye udfordringer - andre aktivitetstyper - andre undervisningsformer.

Spørgeskema vedrørende den "fortsatte" engelskundervisning.

Vejledning til skemaet.

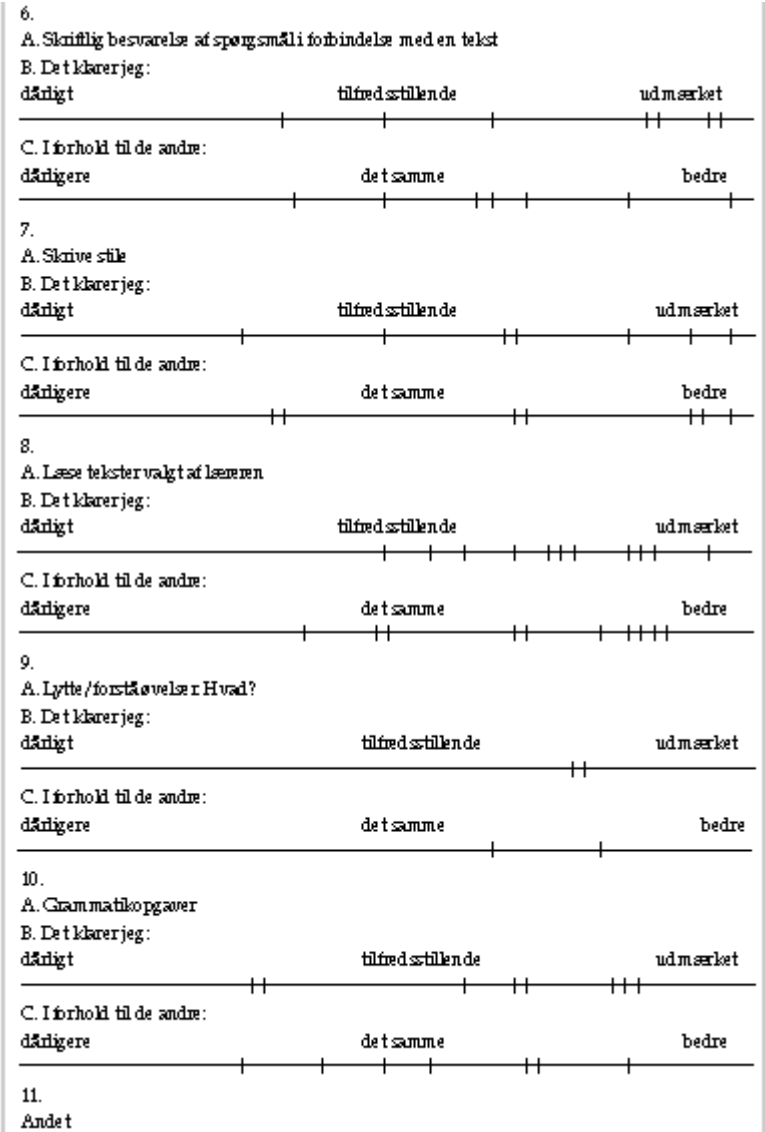
Hvert 'spørgsmål' er inddelt i 3 dele (A, B og C):

- A. Beskrivelse af en sproglig disciplin/aktivitet: Her bedes du sætte kryds, hvis aktiviteten indgår/har indgået i engelskundervisningen.
- B. Her vil jeg gerne have dig til at vurdere, hvordan du føler, at du klarer dig. Sæt en streg på linien.
- C. Her vil jeg gerne have dig til at overveje, hvordan du føler, at du klarer den nævnte aktivitet i forhold til dine kammerater. Det må selvfølgelig blive en generel vurdering.

Endelig har jeg levnet plads til, at du, hvis du har tid og lyst, kan skrive nogle personlige oplevelser - altså ud over spørgsmålene - vedrørende din oplevelse af din nye undervisningssituation i forhold til det, vi plejede at gøre.

Tak for hjælpen!

1.			
A.\$<(m m.lsinRn			
B.Dtldvujeg:		tilfredsstilende	udmebt
C.IDrholi bl	=	det samme	bedn
en			
2.			
A.\$<(mmed AAdrf eltwr			
B.Dtldvujeg:		tilfredsstilende	udmebt
C.IDrholi bl	=	det samme	bedn
en			
3.			
A.Qnfo /ll!fmd<denttksl:			
B.Dtldvujeg:		tilfredsstilende	udmebt
C.IDrholi bl	=	det samme	bedn
en			
4.			
A.Foll!d			
B.Dtldvujeg:		tilfredsstilende	udmebt
C.IDrholi bl	=	det samme	bedn
en			
5.			
A.MundtlizbeSlmflSI! <dspng ifolb lsl! m.entd:st			
B.Dtldvujeg:		tilfredsstilende	udmebt
C.IDrholi bl	=	det samme	bedn
en			



Kommentarer til skemaet: Hvis der ikke er angivet 11 streger i besvarelserne, skyldes det, at nogle elever ikke har været involveret i de nævnte aktiviteter.

Om det faglige niveau

Elevernes besvarelser er indtegnet i skemaet (fig 1) Som det kan ses, vurderer de selv, at de fagligt klarer sig rimeligt - flere steder endda godt. Der er ingen tvivl om, at denne vurdering skal og kan tages alvorligt, da disse elever jo er opflasket med en undervisningsform, der indbefatter konstant selv-evaluering og evaluering i det hele taget. En formodning, der blev understøttet af en undersøgelse, vi foretog i forbindelse med LAALE projektet i 1996, hvor elevernes selv-vurdering blev sammenholdt med lærerens vurdering og en sproglig test [note 5](#).

Om undervisningsformen

6 elever valgte at besvare "andet" med en beskrivelse af deres oplevelse af deres 'nye' engelskundervisning. Jeg har opdelt besvarelserne i 1997årgangen og 1996-årgangen. Sidstnævnte gruppe altså med et års erfaring fra gymnasiet.

1996-årgangen

"Kære Leni.

Her er min vurdering af min nye undervisning sammenlignet med din. Siden jeg er kommet i gymnasiet har jeg lært utrolig meget grammatik (på alle sprog pga. mine skrækkelige latin timer). Men også specielt i engelsk, da vi har noget for til hver gang + en oversættelse til hver uge hvor vi øves i en bestemt ting f.eks. 'Adjektiver eller adverbium'. Før jeg kom her anede jeg ikke hvad det var, men nu har jeg ligesom fået styr på det hele! Men det er sådan set også det eneste gode jeg har at sige om det! - Okay, jeg er blevet ret god til at skrive stile (mit ordforråd er blevet større og så selvfølgelig grammatikken). Ellers er det nogle kedelige timer: Vi starter med at gennemgå noget grammatik og bagefter er det så meningen at vi (hele klassen) gennem spørgsmål fra læreren skal analysere og fortolke en tekst. Selvfølgelig foregår det på engelsk, men det er kun læreren og 4-5 af eleverne der er med folk er hunderød for at blive 'taget' og det ender i pinlig tavshed der ikke gavner nogen! Jeg er blevet meget bedre til det skriftlige, men dårligere til det mundtlige! I dine timer snakkede vi altid engelsk hvilket er grunden til at jeg kan det jeg kan, for nu er det meget, meget lidt vi snakker. Timerne er dræbende og jeg ville dø, hvis jeg skulle have det i 3. G. Mange af teksterne er for svære til min nye klasses niveau fx læser vi nu Mark Twain og måske kun 1/3 forstår noget af det. Jeg synes ikke at læreren kan bedømme en efter det man laver i timerne, så derfor gælder det bare om at vise hvad man kan til årsprøver, foredrag o.l.. hvor man kan bruge sine egne ord i stedet for at læreren allerede har fundet ud af hvad man skal svare på det og det spørgsmål!

I dine timer var det godt at vi selv kunne gå og 'tumble' med et projekt uden at du blandede dig hvor vi selv havde ansvaret for hvad vi ville lære; det fik os til at interessere os for det og gå op i det! Nu er hver dag det samme, hvor ingen snakker engelsk, ingen gider lave lektier, og hvor det bare er nogle timer, der skal overstås.

Selv om det er kedeligt osv. er jeg bedre end de fleste i min klasse. Når jeg skriver, at jeg er blevet bedre til grammatik, mener jeg 'teknisk'. Jeg har ligesom fået puttet tingene i 'kasser' dvs. hvor det før bare var en selvfølge og hvor jeg ikke tænkte videre over det - at det f.eks. hed beautifully i stedet for beautiful - ved jeg nu hvorfor."

(Sproglig linje)

"Det var lidt af en tilbagegang mht. niveau at starte i 1.g. Men det er helt fint nu. Det er nok et af de fag som jeg ikke får problemer med, ligesom man i perioder har med fysik, matematik og tysk. For tysk har det været en lang periode." *(Matematisk linje)*

"Jeg taler næsten ikke engelsk mere. Læreren taler kun engelsk når vi gennemgår tekster, så jeg føler jeg er blevet dårligere end i niende. Først nu opdager jeg hvor god undervisning jeg fik i niende. Tak for det!"

(Sproglig linje) - med følgende efterskrift fra en storesøster:

"Hej Leni.

Selv om det efterhånden er mange år siden kan jeg også huske et par ting fra tiden efter Karlslunde skole. Jeg er helt enig med min lillesøster, men mere konkret kan jeg huske at jeg ikke kunne særlig meget grammatik. Dvs. at jeg kunne et korrekt sprog uden at kunne formulere reglerne. De andre elever havde lært mere grammatik, men tit uden at kunne huske det bagefter. Og når ens sprog er korrekt er det let at lære reglerne bagefter.

Men den manglende samtale i klassen på engelsk i gymnasiet var en af de væsentligste årsager til at jeg nu studerer engelsk. Jeg ville simpelthen lære noget engelsk igen." *(sproglig linje)*

1997-årgangen.

"Hej Leni.

Jeg har kun haft to engelsktimer der hver varer tre kvarter. Vi har den helt almindelige kedelige undervisning, hvor hele klassen sidder med en tekst og læser højt. Jeg synes det er enormt kedeligt, og jeg savner din undervisningsform [note 6](#). Mit engelskhold er ret gode. De kan en masse ord og grammatik, men de er ikke særlig gode til at føre en samtale. Jeg er glad for, at jeg lærte det hos dig! Jeg er i øvrigt rigtig glad for efterskolen og det hele er bedre end forventet, bortset fra engelsktimerne." *(efterskole)*

"Undervisningen er for kedelig og ikke udfordrende nok (endnu). Og der bliver næsten ikke snakket engelsk i timerne hvilket irriterer mig grænseløst." (*matematisk linje*)

"Hej Leni.

Jeg vil starte med at sige at min nye klasse er næsten lige så god som 'vores' gamle. Og jeg har det fedt nok. Mht. engelskundervisningen er der nu meget grammatik og oversættelser, og det foregår på engelsk. Men det er også tilladt at tale dansk her!!!!" (*matematisk linje*)

Konklusion

Undersøgelsen, skønt lille, viser, at eleverne selv føler sig godt rustede i overgangen fra den 'autonome' undervisningsform til den videregående undervisning, både i forhold til de faglige krav og i forhold til deres kammerater fra andre skoler. Som nævnt tyder deres første terminskarakterer fra de videregående uddannelsessteder også normalt på dette.

Besvarelserne viser også, at arbejdet med grammatik og grammatiske regler optager sindene, og at flere elever oplever dette arbejde som et problem i hvert fald i begyndelsen. I denne forbindelse finder jeg af interesse elevernes egne bemærkninger om ' jeg kunne sige det korrekt, men kunne ikke reglerne. Men dem lærte jeg hurtigt.' Dette understøtter vores undersøgelser fra LAALÉ projektet. [note 7](#)

Afslutningsvis kan man vel sige, at kommentarerne peger på, at eleverne værdsætter en undervisningsform, hvor de engageres i et autentisk arbejde med og på målsproget en undervisningsform, der tilgodeser ikke kun en faglig, men også en personlig udvikling.

Litteratur

Dam, L.: How to recognise the autonomous classroom. i: Die Neueren Sprachen. Bd. 93, 1994, Heft 5. S. 503-527.

Dam, L.: Learner Autonomy - From Theory to Classroom Practice. Learner autonomy, 3. Dublin: Authentik, 1995.

Dam, L. og L. Legenhausen: Language acquisition in an autonomous learning environment: learners' self-evaluations and external assessments compared. i: Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change. Ed. by Sara Cotterall/David Crabbe. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999.

Dam, L. og J. Lentz: It's up to yourself if you want to learn - Autonomous language learning at intermediate level. Video med hæfte (engelsk), Danmarks Lærerbibliotek, København, 1998. Forhandles af Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Dam, L. og H. Thomsen: Undervisningsdifferentiering i fremmedsprog. Malling Beck, 1995. **Legenhausen, L.:** Traditional and autonomous learners compared. The impact of classroom culture on communicative attitudes and behaviour. i: Edelhoff, Ch. & R. Weskamp: Autonomes Lernen. Ismaning: Hueber Verlag, 1999.

Noter

1 Den '5. Workshop on Learner Autonomy' afholdt i Barcelona. Den første blev afholdt i Køge i 1984 på initiativ af Gerd Gabrielsen, DLH.

2 Se f.eks. Sprogforum nr. 3, 1995 : De ka' selv selv de små!

3 Undervisningsformen er beskrevet i detaljer i Dam, 1994 og 1995 og Dam/Thomsen, 1995.

4 Se Sprogforum nr.7/1997: Grammatikken i en autonom klasse.

5 Se Dam/Legenhausen, 1999.

6 Et eksempel på den omtalte undervisningsforms tilrettelæggelse og indhold kan ses på videoen "It's up to yourself if you want to learn", 1999

7 En beskrivelse af elevernes grammatiske formåen i slutningen af 6. klasse kan ses i Legenhausen, 1999.

Tema: Brobygning i sprogfagene



Tysk mellem folkeskole og Gymnasium/ HF

Kjeld Bjerrum Jensen

Lektor i tysk og engelsk.

Rosborg Amtsgymnasium og HF i Vejle.

Martin McLean, der er en internationalt anerkendt professor i *comparative education* ved Londons Universitet, skriver om det danske skolesystem:

Det danske uddannelsessystem (...) vidner om - og det på en måde der ikke synes at være forståelse for i Frankrig og England - at der kan gælde helt forskellige værdier for de enkelte uddannelsesområder uden at det fører til en reduktion af sammenhængen og de sociale muligheder. (McLean, side 91-92)

De 'forskellige værdier' han omtaler er på den ene side de værdier, der præger vores folkeskole, og på den anden side dem vores ungdomsuddannelser har. Den danske folkeskole karakteriserer han på følgende måde:

Folkeskolen blev til en lokalt styret skole i en grad som ikke er set andetsteds i Europa, og det var helt bevidst at man med dens læseplaner og organisation satte sig for at udvikle den enkeltes åndelige frihed såvel som elevernes medbestemmelse, således som Grundtvig havde opfordret til. (McLean, s. 90)

Om gymnasiet og de øvrige ungdomsuddannelser (*upper secondary education*) siger han:

Og ikke desto mindre er den rationelle encyklopædiske tradition lige så stærkt forankret i ungdomsuddannelserne som i ethvert andet land i Vesteuropa (McLean, s. 91)

McLean roser med andre ord vores folkeskoles muligheder for at udvikle den enkelte elevs intellektuelle frihed og selvbestemmelse inden for rammerne af en skole med en forbløffende forankring i det omliggende samfund, men han anerkender også ungdomsuddannelsernes faglige niveau, som han finder fuldt ud sammenligneligt med de øvrige europæiske skolesystemers. Og hvad der så særlig betager ham, er, at der er en sammenhæng mellem disse to sæt af værdier.

Jeg har sat disse citater i starten af denne artikel for at vise en udenlandsk eksperts syn på et af de problemer, som har plaget os mest inden for uddannelsessystemet i de senere år, overgangsproblemerne mellem folkeskole og ungdomsuddannelse. Og set fra den anden side af Vesterhavet er der slet ikke noget problem: De to dele af skolesystemet er vidt forskellige, ja faktisk er folkeskolesystemet enestående i Europa, mens gymnasiet er fuldt ud sammenligneligt med de bedste gymnasiesystemer i andre lande. Men de forenes alligevel på forbilledlig

vis!!

Jeg mener imidlertid ikke, han har ret.

Faktisk tror jeg, at hans begejstring for vores lille lands skolesystem har forblændet ham, så han ikke i tilstrækkelig grad har undersøgt de problemer, der er. Hans analyse af folkeskolens særpræg er fornem og absolut læseværdig, og han har også sat sig grundigt ind i de danske ungdomsuddannelsers opbygning, men den påståede sammenhæng, den er sør'me svær at få øje på, når man er midt i det!

Nogle af de steder, hvor sammenhængen er sværest, og hvor kontinentalpladerne støder mest markant sammen, er i fagene matematik og tysk. Førstnævnte fag vil jeg ikke udtale mig om, men det sidste står mit hjerte nær, og det er det fag, nærværende artikel skal handle om.

Efter opfordring fra fagkonsulenten i tysk for gymnasiet og HF, Henrik Borg, indledte vi på min skole, Rosborg Gymnasium og HF i Vejle, et samarbejde med et antal folkeskolelærere samt med tysklærere fra vores nabogymnasium, Rødkilde Gymnasium. Vi fik samarbejdet organiseret som en studiekreds og efter en række møder i skoleåret 98/99 nedkom vi med en liste over minimumskrav i tysk grammatik til de elever, der ønskede at gå på gymnasiet eller i HF (Bilag 1). At det blev en liste over grammatiske emner bør ikke forlede til den tro, at grammatik for os er det eneste vigtige i tyskundervisningen. Den mundtlige og den skriftlige sprogfærdighed, kulturel viden og en masse andre ting er det endelig mål for undervisningen i tysk, både i folkeskolen og i gymnasiet, men af flere grunde valgte vi at koncentrere os om dette delemne: Det er et område, eleverne traditionelt føler sig usikre overfor, og denne usikkerhed forplanter sig til deres lyst til at ytre sig. Ofte foretrækker de at tie stille på perfekt tysk frem for at forsøge at udtrykke sig med fare for at lave fejl. Omvendt er det vores erfaring, at en vis sikkerhed i de grammatiske discipliner fremmer elevernes selvsikkerhed og dermed deres talelyst. Dertil kommer, at de andre discipliner er vanskelige at pinde ud og måle, mens det er relativt enkelt at stille nogle konkrete mål op for eleverne på det grammatiske område.

Samarbejdet var spændende og givtigt. Vi fik indblik i hinandens bekendtgørelser, materialer osv., og konkret kom der den nedenfor anførte liste ud af det. Meningen med den var, at den skulle udsendes til de afleverende skoler, så lærerne dér kunne vise den til eleverne og deres forældre og dermed give dem et indtryk af, hvad der ville blive forlangt på den nye skole. Den måtte selvfølgelig ikke virke kvælende på eleverne, men den kunne hjælpe den enkelte lærer til at give også denne del af undervisningen en legitimitet. Med bortfaldet af egnethedserklæringerne er orienteringen af eleverne blevet om muligt endnu vigtigere, end den var før, og hvad ville være mere oplysende for eventuelle ansøgere end en præcis liste over kravene. På gymnasiet og i HF var det vores håb, at den kunne resultere i nogle mere ensartede klasser, hvor vi kunne gå ud fra, at denne mindste fællesnævner i hvert fald var på plads. Og en mindste fællesnævner var det. Vi kunne sagtens have forestillet os andre og flere krav, men det var altså dem vi kunne blive enige om.

Et særligt problem var følgebrevet til listen (Bilag 2). Vi var klar over, at vi bevægede os på vulkaner, så vi gymnasielærere afstod helt fra at skrive med på det brev. Det fik de deltagende folkeskolelærere lov til at lave, så vi fik ramt en tone, der ikke kunne sære nogen.

Hvad er der så kommet ud af det? Tjah, foreløbig ikke meget. Jeg har spurgt mine nye 1.g'ere og 1.HF'ere, om de har set listen. Og antallet af dem, der har set den, kan tælles på én hånd. Men vi har da fået lært noget om (det manglende) samarbejde og mistroiskheden mellem folkeskole og gymnasium. At dømme efter elevernes udtalelser har de fleste tysklærere åbenbart kylet listen lige i nærmeste papirkurv. Enkelte af de folkeskolelærere, der deltog i samarbejdet, har været udsat for stikpiller fra fagkolleger, fordi de har villet medvirke i 'den slags...'. I lokale vejlederkredse har papiret været fremlagt som et ubehageligt eksempel på gymnasiernes indblanding i folkeskolernes undervisning.

Det er helt klart, at vulkanerne og jordskælvene optræder der, hvor de store kontinentalplader støder sammen og gnaver på hinanden.

Men hvorfor er det så svært? Jeg tror, det er fordi folkeskolen og gymnasiet er mere forskelligartede, end man bryder sig om at tro i vide kredse i befolkningen. Skolesynene er forskellige, som påpeget af McLean,

samfundets forventninger til de to skoledele er forskellige, lærerne har forskellige uddannelser og sikkert også forskellige holdninger til mange ting. De afsluttende eksaminer er selvfølgelig også forskellige, når de skal afspejle forskellige uddannelser osv.

Men eleverne er de samme. De går ud af det ene system i juni efter mange års tilværelse i folkeskolens *socially integrative, familial ethos* (McLean, s.89) og går 6 uger efter ind i et system, som opadtil skal forberede eleverne til videregående studier (foruden at bibringe dem almen dannelse) og nedadtil skal modtage eleverne på det sted, hvor de nu engang står. Længe leve den differentierede undervisning, men man kan nu ikke differentiere sig ud af alle problemerne, når det er den samme eksamen, de skal op til!

Men vi gymnasie- og HFlærere, som modtager eleverne fra folkeskolen, er jo nødt til at prøve at få en fornuftig undervisning ud af det. Det er for let at sige, at vi bare kan lade være med at optage dem (I optager jo revl og krat, som mange folkeskolelærere siger, når man diskuterer disse emner med dem). Men vi har jo hidtil skullet optage dem, hvis de var erklæret egnede, og fremover falder som nævnt denne egnethedserklæring væk, så vi skal optage dem under alle omstændigheder. Og det er synd for eleverne. Det er ikke rart at blive konfronteret med krav man ikke kan honorere især når man opdager, at andre sagtens kan honorere dem.

Sådan kan man jo blive ved med at pive og de fleste af mine kolleger vil give mig ret i piveriet.

Men mere konstruktivt end at pive er det nok at stille os selv og hinanden spørgsmålet om, hvad vi skal gøre ved det. Vi har nu engang disse vanskelige forhold, som tilsyneladende hænger sammen med, at folkeskolen er velfungerende, og gymnasiet er ligeså - de er bare velfungerende på to forskellige måder! Og det skulle jo nødigt gå ud over eleverne. Det var i det lys, at vores liste skulle ses. Det er vigtigt at vi samarbejder om overgangen mellem folkeskole og gymnasium/HF, og for mig at se er den eneste vej, vi kan gå, at bøje de to skoleformer mod hinanden.

Et eksempel: I folkeskolen bruges der hele tiden grammatikker og andre hjælpemidler, også til afgangsprøven. I gymnasiet og HF har eleverne hidtil ikke måttet bruge andre hjælpemidler end ordbøger (men fra næste skoleår bliver næsten alle hjælpemidler lovlige til eksamen). Men når man skal føre en samtale på tysk, kan man jo ikke slå det hele op undervejs - i hvert fald ikke uden at samtalen kommer til at gå lidt trægt! Så på et eller andet tidspunkt er eleverne nødt til at kaste deres svømmebælte væk og prøve at svømme selv. Løsningen må være, at de kan en eller anden lille del af grammatikken uden hjælpemidler, når de går fra den ene skoleform til den anden, så vores første tid med dem ikke skal gå med konflikter om, hvorfor man ikke må bruge små underlige hæfter, "Håndsrækning til tysk" og hvad de hedder alle sammen. Er det urimeligt at forlange, at eleverne efter 3-4 års tysk kan analysere en enkel sætning, bøje det bestemte kendeord og bøje *ich bin* (også i datid!) - uden at have en bog ved hånden! Jeg synes det ikke, men mange tysklærere i folkeskolen, samt folkeskolens fagkonsulent i faget, synes det tilsyneladende.

Hvorfor kræver vi almindelige tysklærere på alle niveauer dog ikke, at vore pædagogiske hoveder sætter sig sammen, eventuelt med nogle håndgangne mænd og kvinder, og laver en oversigt over, hvad elever, der starter i HF eller på gymnasiet, skal kunne, og så bagefter forpligter os andre på, at dette er altså, hvad vi har at rette os efter. Det er muligt, at vores spagfærdige - og ensidigt grammatikorienterede - Vejle-forsøg er helt i skoven, men så kom med noget bedre. Lad os få opstillet minimumskrav - så klare som muligt - til alt det andet, de også gerne skulle vide i tysk, og sørg for, at også de andre fag kommer med. For tysk er jo ikke alene om dette problem.

Det vigtigste er enigheden og de deraf følgende ensartede krav i stedet for situationen, som den er nu, hvor vi fører skyttegravskrig mod hinanden, og hvor eleverne er de uskyldige ofre.

Litteatur

McLean, Martin: Britain and a Single Market Europe. Prospects for a Common School Curriculum London; Kogan Page in association with the Institute of Education, University of London, 1990. 148 s.

Bilag 1

Vejledende liste over grammatisk minimum i tysk for elever, der skal begynde i gymnasiet eller på HF.

Hvis du vil i gymnasiet eller HF skal du kunne:

1. **de 5 vigtigste ordklasser: navneord, stedord, udsagnsord, tillægsord og forholdsord.**
Du skal kunne forklare deres funktioner og finde dem i en dansk tekst.
2. **analysere en ikke for indviklet sætning**, d.v.s. finde udsagnsled, grundled, omsagnsled til grundled, genstandsled og hensynsled.
3. **forstå sammenhængen mellem led og kasus.**
4. **bøje det bestemte kendeord, det ubestemte kendeord og ejestedordene i de 4 kasus.**
5. **bøje de personlige stedord i nom., akk. og dativ.**
6. **bøje hjælpeudsagnsordene sein, haben og werden.**
7. **kende forskellen mellem stærke og svage udsagnsord** (d.v.s. at der foregår forskellige vokalskift i de stærke)
8. **personendelserne ved de svage og de stærke udsagnsord.**
9. **mådesudsagnsordene.**
10. **forholdsordene der styrer dativ
 akkusativ**

Da det på gymnasiet og i HF ikke er tilladt at bruge grammatiske hjælpemidler ved eksamen, skal du kunne genkende og anvende formerne uden hjælpemidler.

Derudover bør du kende

- genitivens væsentligste funktion og dens omvendte ordstilling i forhold til dansk
- betegnelser som hovedsætning og bisætning og udsagnsleddets placering i bisætninger.
- forholdsordene, der styrer akk./dativ

Bilag 1

3.3.99

Hvorfor er tysk så pokkers svært?

Et forsøg på en håndsækning til kolleger og elever

Kære kollega

I de senere år har det vist sig, at eleverne på HF og gymnasiet har stadigt stigende problemer med faget tysk. Det er specielt grammatikken, som volder problemer. Da vi sætter stor pris på såvel vore elever som vort fag, vil vi gerne medvirke til at fjerne eller i det mindste formindske disse problemer.

Vi er en gruppe tysklærere fra privat- og folkeskoler, HF og gymnasierne i Vejle, som i løbet af skoleåret 1998/99 har indgået i et frivilligt samarbejde. I løbet af denne periode har vi forsøgt at skaffe os et overblik over bl.a. arbejdsbetingelser,

elevforudsætninger, lærebogsmateriale, fagbekendtgørelser samt prøve- og eksamenskrav for derigennem at finde mulige kilder til ovennævnte vanskeligheder.

Der er ingen, der siger, at det er den dybe tallerken, vi har opfundet og det kan være, at den tallerken, du bruger, er meget bedre, men.....vi har konstateret, at:

- retningslinierne for grammatikundervisningen i folkeskolen er meget svagt formuleret.
- eleverne på HF og gymnasiet i modsætning til folkeskoleelever ikke må anvende grammatiske hjælpemidler ved eksamen og derfor er nødt til at kunne genkende og anvende formerne uden hjælpemidler
- eleverne ofte har svært ved at indse nødvendigheden af at yde den arbejdsindsats, der kræves for at lære stoffet.
- overgangen til HF og gymnasiernes tyskundervisning ville blive lettere for eleverne, hvis de havde en fælles, basal grammatisk viden.

Derfor har vi opstillet en vejledende liste over basal grammatisk viden, som vi mener, eleverne bør kunne, når de starter på gymnasium eller HF. Vi udsender denne liste til alle skoler, der traditionelt afleverer elever til Vejles gymnasier og HF. Vi håber, du vil modtage vedlagte liste som en håndsækning, og du er meget velkommen til at kopiere den til dine elever, hvis du ønsker det. Nedenfor finder du en liste med vore navne og telefonnumre, og hvis du har spørgsmål eller kommentarer til vort arbejde, er du meget velkommen til at ringe.

Venlig hilsen

Samarbejdsgruppen

(Derefter navnene på de deltagende lærere)

Tema: Brobygning i sprogfagene

Tværsprog på Marie Kruses Skole



Ingrid Kruchow Hansen
Lærer, Århus Seminarium.
Læssøesgade Skole,
visiteringscentret.

Karen Jørgensen
Lærer, Marselisborg
Seminarium, Læssøesgade
Skole, visiteringscentret.



Bodil Pedersen
Lærer, Skive Seminarium
Læssøesgade Skole,
visiteringscentret.

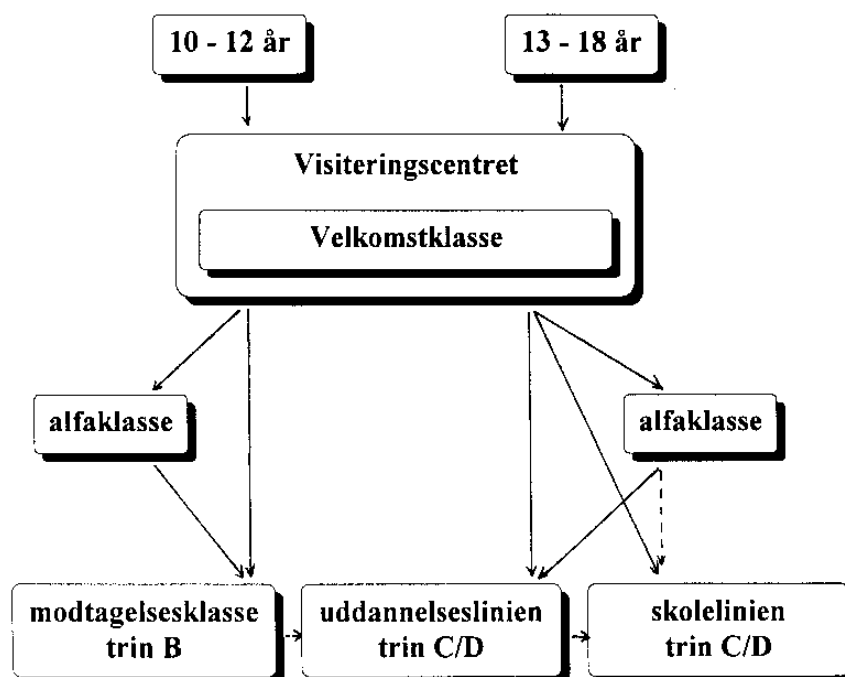
Som med alle elever i folkeskolen er det vigtigt at sikre, at også de tosprogede elever fra starten får så kompetent en undervisning som muligt. I alle større kommuner er den første undervisning af tosprogede elever organiseret i specielle klasser, modtagelsesklasser. Denne undervisning er indrettet til at rumme en meget sammensat elevgruppe. Ud over de almindelige forskelle på børn kan der i elevgruppen være tale om store kulturelle forskelle. Hertil kommer væsentlige forskelle i elevernes skolemæssige baggrund. Nogle er f.eks. analfabeter, mens andre har en alderssvarende eller længere skolegang end jævnaldrende danske elever. Det er meget uheldigt, at så forskellige elever skal undervises i samme klasse. Derfor er det vigtigt at danne sig et kvalificeret billede af elevernes kompetence på eget sprog, inden de placeres i modtagelsesklasse.

Siden efteråret 96 er alle tosprogede elever i alderen 10-18 år, der flytter til Århus, blevet modtaget i skolevæsenets visiteringscenter, for at man der kan finde det bedste undervisningstilbud til dem. Kommunen har i alt tre velkomstklasser og fire alfaklasser (alfabetiseringsklasser), og de er alle samlet på én skole. I velkomstklasserne er det primære formål at modtage nye elever og i den forbindelse søge at beskrive deres aktuelle skoleparathed og indlæringsmæssige forudsætninger. Desuden får forældrene en første orientering om skolesystemet i Danmark og om de specifikke undervisningstilbud i Århus kommune.

Det sekundære formål er at give nyankomne elever den første grundlæggende danskundervisning og at

introducere eleverne til et dansk skolemiljø, som kan være meget forskelligt fra det, de kender.

Velkomstklasser i Århus



I en velkomstklasse er der maksimalt 12 elever ad gangen. I løbet af et skoleår kommer der ca. 40 elever gennem hver klasse, dvs. i alt 120 elever.

En velkomstklasse er en modtagelsesklasse, hvor nyankomne elever opholder sig i to-tre måneder. Til velkomstklassen er der knyttet et team, bestående af klasselærere, tosprogede medarbejdere, talepædagog og psykolog. Ud over at undervise er det teamets opgave at beskrive den enkelte elev med hensyn til sprogligt niveau på eget sprog, kendskab til andre sprog, skolebaggrund, elevens og familiens indstilling til skolearbejdet. Det er også teamets opgave at finde ud af, om der er indlæringsvanskeligheder og i givet fald af hvilken art.

At de syv klasser er samlet på én skole, giver mulighed for at have en somalisk, en kurdisk og en arabisk tosproget medarbejder fast tilknyttet. Til øvrige sproggrupper købes tolkebistand. De modtagelsesklasser, der overtager eleverne fra centeret, er fordelt på elleve andre skoler. Derudover er der mulighed for at visitere tosprogede elever til specialundervisning gennem ppr (pædagogisk-psykologisk rådgivning).

Eleverne i visiteringscentret er nyankomne flygtninge fra asylcentre, familiesammenførte børn eller tosprogede elever tilflyttet fra andre kommuner, hvor de allerede har gået i skole. De kan have mange eller få års skolegang bag sig og være analfabeter eller have lært at skrive og læse en anden skrift end det latinske alfabet. Nogle elever har faglige og/eller social-emotionelle vanskeligheder. Der kommer både begyndere og elever med et vist kendskab til dansk, f.eks. islændinge, børn af danske forældre, som har opholdt sig i udlandet i et antal år, og børn, der har gået på etniske privatskoler.

Ingen elever begynder i skolen, uden at familien og eleven har været til en modtagelsessamtale. Det er vigtigt, at samtalen foregår i rolige omgivelser, og at der er god tid (1- 1¹ samtals længde, og vi har sørget for lidt legetøj og farvekridt til eventuelle mindre søskende.

I løbet af den første samtale får familien mange informationer. Det er der så mulighed for at vende tilbage til ved senere samtaler, hvor eleven og familien vil have flere forudsætninger for at stille spørgsmål.

Det er vigtigt, at både børnene og forældrene føler sig velkomne, og at der allerede fra starten arbejdes på at skabe et tillidsforhold mellem forældrene og skolen. Desuden er det vigtigt, at de hurtigt får forståelse for, at de har et medansvar for deres børns skolegang. De tosprogede medarbejdere spiller en central rolle for samarbejdet mellem forældre, børn og skole.

Modtalgessamtale

dato	III	Odfaget af:	
cpr.			
eleven s fomavn			
eleven s efternavn			
bvem deltog i samtalen			
toll<			
hvor bar eleven boet	umiddel-		
ba.c	f	or .; o;ve<	kom til DK
hvor er eleven f.odt			
hvor er eleven opvokset			
fora:ldrenc.s	nationalitct		
hjcmmcts	daglige sprog		
bar eleven andre brugssprog			
f.eks. i			
undcrvisningssituationer			
i officielle sarnmenba:nge			
sa:rlige forhold omkring ele-			
veus opva:kst og udvikling			
aktuelle sundhcdstilstand			
sa:rlige forhold omkring clc\\\'11		adskillelse fra rora?ldre:	
		tab af familie:	
		andet:	
hvilken skolegang bar eleven		offcntlig skole:	
haft		privat skole:	
		koranskole:	
		anden undervisning:	
hvornir er eleven sidst blcvct			
undervist			
sammcoba:ngcodc/usammenh.			
hvor mange timer dagligt			
hvilke fag		eget sprog__ maiiii__ hist__ geo__ bio__ eng._udresprog__	
		fys/kemi__ idra:t__ formn.__ ba._s10jd__ samfuodsfag_ religion_	
		musik/sang__ andet	
kan eleven noget dansk og			
hvor bar eleven la:rt dct			
hvornar kom eleven t: l DK			
bvornir kom familien til DK			
bvordan rejsle eleven til DK			
familieforhold i0vrigt			
hvilket nr. er eleven i			
s.oskeodeflokken			
hjemmets la:ge			
kontakt til hjemmet tlfnr			
forveDtet skolt:Start			

I velkomstklasseme er der ikke faste regler for, hvilket hold eleven placeres pa Der tages hensyn til bamets alder, eventuelle s0Skende og andre sociale relationer.

Al undervisning i velkomstklasserne involverer dansk som andetsprog. Som skemalagte fag er der en dobbeltlektion drama og to lektioner idræt. I øvrigt indgår der en fagrække bestående af matematik, skrivning, praktiske fag, herunder formning, sløjd, håndarbejde, hjemkundskab, sang/musik, computerintroduktion og ekskursioner, uden at der er fastlagt et bestemt timetal til de enkelte fag. Fordelingen afhænger af lærerteamets faglige kvalifikationer og elevsammensætningen.

Da klassens elevgrundlag hele tiden ændrer sig, kan man ikke lave en årsplan. Det er afgørende, at lærerteamet ikke er for stort, højst tre lærere pr. klasse, og det er også vigtigt, at teamet dækker flere praktisk-musiske fag. Desuden er det bedst, at der er både mandlige og kvindelige lærere. Da der er så stort et antal elever at være ansvarlig for, kan det være en fordel med delt klasselærerfunktion.

Ved opholdets afslutning kommer eleven og familien til en udslusningssamtale om bl.a. de oplysninger, teamet har videregivet til den kommende klasselærer.

Oplysningerne er lavet på baggrund af et visiteringsskema

Visitationsldasse - La!ssoesgades Skole

Elevens efternavn:	elevens fornavn:	nationaliter:
Cpr.nr.:		
dresse:		tlf.nr.:

bndre sprog arsi

Matematik i opgaver hvor der indgar lekst. er der v211<kelighe- der	Addition	kan addere tocifrede tal med tierovergang
	Subtraktion	kan subtrahere tocifrede tal, kan "lane"
	Multiplikation	kan multiplicere flercifrede tal
	Division	kan dividere llercifrede tal med tocifrede tal
	Braker, decimaltal	kan addere og subtrahere broker, kan :finde fa::llesna::vner, kender decimaltal
	Ligninger	kender ligninger med en ubekendt
	Geometri	kender de almindeligste geometriske figurer, kender vinkler
	Mil / vregt	kender m,cm,kg,og g, kan omregne

Dansk	Brug af ordbog	an bruge ordbog
	Brug af sproget	"an danne sa:tninger bestaende af subjekt, verbum og iadiektiv,men gar del ikke ved spontantale, kan placere na::gtelse korrekt, har behov for at tage det roligt, sA kan han
	Porstaelse af sproget	"orstAr mere end han kan udtrykke., har et voksende ordfonid, er hurtig til at la::re nyt.
	Kommunikations- strategier	aver kvalificerede ga::t, vii meget gerne snakke, gere sig orstaelig
	Grammatik	har kendskab til substantiver ental-tlertal - i ubestemt form har kendskab til verber i nutid - datid
	Skrivning	an ikke skrive ensanet
	Skriftligt arbejde	kan skrive furberedte staveord, kan selv skrive Jette sa::tninger, bruger i den forbindelse ordbogen iha::rdigt
	rese	lopla::ser forstaeligt, kan hese letla::sningsbeger med lforstaelse

bilag 3/1

Navn og cpr.nr.:

Samarbejde	Fretille Uilde	under altid
	Social tilpasning	er meget frembrusende, har svært ved tie og lade de andre komme til, kan hurtigt blive provokeret, men arbejder meget med sig selv, der er dog sket små fremskridt, _____ skat bakkes op i den udvikling
	Arbejdsforhold	er meget ambitiøs, er meget opmærksom, arbejder flittigt, hjælpsom
	Kontaktbog	har vi ikke haft brug for
	Drama	eltager aktivt
	Idræt	eltager aktivt
	Hjemmearbejde	gør sit hjemmearbejde flittigt

Forældre-samarbejde	Hvilket sprog kan vi kommunikere på?	islandsk
---------------------	--------------------------------------	----------

Samarbejdspartnere		Vi har haft kontakt med socialrådgiveren ifor bindelse med s storesøster er blevet holdt hjemme p.gr.af idræt.
	Socialforvaltningen	der er meget let at støde
	PPR	

Skolelæge Sundhedsplejerske	er syns- og høretestet der er ikke oprettet helbreds-kort
Skoletandlæge	er ikke startet ved skoletandplejen
Idrætsskole	Der er ikke grund til ændringer

Bemærkninger:
Elevers sprogforståelse og sprogbrug på modersmålet er testet af talepædagog (se bilag)

Konklusion:
_____ er meget ambitiøs dreng. Han er meget opmærksom og arbejder ihærdigt med at tilegne sig sit tredje sprog. _____ skat have hjælp og rart til at begribe sig "rigtigt". Han vil gerne og prever. Jeg har haft samtaler med ham sammen med tolk og tolken har talt med faren. Det har haft en meget positiv indflydelse på _____. _____ kan virke utrolig provokerende, men via den snak vi har haft med ham, har han vitterligt forbedret sig voldsomt

Under denne samtale viser det sig ofte, at forældrene ikke har forstået, at deres barn skal i en modtagelsesklasse og endnu ikke i en dansk klasse. Forklaringerne fra modtagelsessamtalen rna ofte gentages, f.eks. at det ikke er en let og hurtig proces at klare en uddannelse på et nyt sprog. Det understreges, at det er vigtigt, at forældrene giver deres barn mulighed for at deltage i aktiviteter sammen med unge danskere for at lære mere dansk og for at

få et kendskab til dansk kultur. Men også at det er vigtigt, at familien hjælper børnene med at bevare og udvide kendskabet til eget sprog og egen kultur.

Det kan umiddelbart se ud som en ulempe, at opholdet i visiteringscentret medfører et ekstra skoleskift for eleverne. Men denne ulempe opvejes ved de mange fordele ved en forholdsvis ensartet og kvalificeret modtagelse af eleverne. Der er altid tosprogede medarbejdere til stede, ligesom talepædagog og psykolog hurtigt kan komme ind i billedet, hvis der er brug for det. Eleverne og familierne får en grundig orientering om, hvordan skolegangen kan forløbe. Eleverne vænner sig til velkomstklassens daglige rytme med det stadige flow ind og ud. Det bliver hurtigt synligt og får værdi at komme videre i systemet. Så dette skift virker naturligt for eleverne.

I de fire år, visiteringscentret har eksisteret, er der høstet gode erfaringer. Undervisningen i de modtagelsesklasser, hvor børnene kommer efter velkomstklasserne, bliver ikke bremset af, at der løbende kommer elever, der ikke kan ret meget dansk. Eftersom de nye elever har mere ensartede forkundskaber, er det lettere at tilrettelægge undervisningen. Samlingen i velkomstklassen har endvidere synliggjort behovet for støtteforanstaltninger fra PPR. Eleverne kan modtage støtte hurtigere end før, og de tosprogede elever, der har særlige behov, kan henvises til specialklasser.

Tema: Brobygning i sprogfagene



Pendling mellem sprogundervisning og danske miljøer

Annie Nielsen

Lærer, projektmedarbejder. Viborg Amt.

Institutionsskift er generelt vanskeligt, og meget tyder på, at de etniske minoriteter har ekstra vanskeligheder. Et indicium er, at der er større frafald blandt de etniske minoriteter på erhvervsskolerne [note 1](#) end blandt danskerne er et indicium herpå.

For de etniske minoriteter kan der også være tale om et skift fra en relativt beskyttet tilværelse blandt andre 'ikke-dansker' på eksempelvis et sprogcenter til omgivelser, hvor man måske er den eneste, der ikke er dansker, og hvor alt er tilrettelagt efter danske normer. Det kan være et kulturchok, eftersom mange desværre har et begrænset dansk netværk, selvom de måske har boet flere år i landet.

For at lette overgangen mellem institutionerne har der i en årrække været lavet forsøg med brobygningsaktiviteter. Der har oftest været tale om særskilte forberedende klasser for flygtninge og indvandrere. [note 2](#) Svagheden ved en del forløb er imidlertid, at det sidste afgørende skridt - skridtet ind i den danske klasse med danskere - endnu ikke er taget.

I Viborg amt har vi afprøvet en ny type brobygning, hvor de udenlandske kursister sluses ind i en dansk sammenhæng samtidig med, at de sideløbende tilbydes sprogundervisning. Sprogundervisningen skal være det refleksive rum, basen hvor iagttagelser og oplevelser fra det danske miljø kollektivt diskuteres og bearbejdes samt kobles med en teoretisk sproglig og kulturel viden.

I det følgende vil jeg kort skitsere to meget forskellige projekter, hvor disse grundlæggende betragtninger er det pædagogiske udgangspunkt. Projekterne foregik på tværs af sprogskoler i Viborg amt. Der var tilknyttet lærernetværksgrupper til projekterne med det formål at støtte udviklingsarbejdet samt udarbejde beskrivelser af undervisningsformerne. Til de to projekter har der været tilknyttet eksterne konsulenter fra henholdsvis RUC og Danmarks Lærerskole.

De to projekter er:

1. Støtteundervisning for flygtninge og indvandrere i de ordinære uddannelser [note 3](#)
[note 4](#)

2. Arbejde kombineret med andetsprogsundervisning

De to projekter foregik i 1998 og foråret 1999. Projekterne blev finansieret af Undervisningsministeriet, EU's Socialfond og Viborg Amt.

Støtteundervisning for indvandrere og flygtninge

Målgruppen var indvandrere og flygtninge, som var optaget på en uddannelse. Der er således tale om en relativt ressourcestærk gruppe, med et sprogniveau svarende til Spor 3 trin tre [note 5](#).

Projektet, som var udarbejdet af en arbejdsgruppe bestående af repræsentanter fra gymnasier, VUC, Social- og Sundhedsuddannelser og sprogskoler, indeholdt lektieværksted på de ordinære uddannelser samt beskrivelse og evaluering af lektieværkstedet.

I forbindelse med beskrivelserne af den måde lektieværkstedet blev brugt, opstillede lærerne en liste over de områder, som kursisterne søgte hjælp til.

1. Lektiestøtte
 - Tekstforståelse
 - Skriftlige opgaver
2. Generelle problemstillinger i sprogundervisningen
 - Grammatik
 - Fonetik
 - Mundtlig kommunikation
 - Skriftlig kommunikation
3. Social funktion
 - Social smalltalk
 - Vejledning i forhold til undervisningen generelt

Det viste sig i realiteten ikke muligt at skille kategorierne fra hinanden, men listen giver trods alt et billede af de opgaver, som lærerne varetog. Det følgende afsnit er et uddrag af en case fra støtteundervisning på VUC centret i Thisted [note 6](#):

Case

Danskundervisningen på AVU niveau (elementær voksenundervisning) indeholder læsning af en del ældre litteratur, hvor indholdet er fjernt fra det Danmark som opleves i dag, og hvor sproget er gammelt og vanskeligt tilgængeligt. For at kursisten har kunnet læse og forstå sådanne tekster har støttelæreren 'oversat' ord og sætninger til nudansk samt formidlet historisk indsigt og samfunds- og kulturforståelse.

Blandt teksterne har der ligeledes været nogle som krævede 'oversættelse' for at kursisten kunne 'læse mellem linierne' og fortolke historien.

Kursisten har medbragt en række spørgsmål til hver tekst fra VUC læreren. Disse spørgsmål løber kursisten og støttelæreren igennem, og han vælger så, hvilken måde han ønsker hjælp til at bearbejde og besvare.

I AVU-undervisningen er kursisten optaget af at forstå sproget og hænge på i undervisningen. Han må læse teksten mange gange, bruge ordbog osv. Det er svært for ham at få stillet afklarende spørgsmål, mens der er tid og lejlighed på holdet. Som eneste udlænding på et AVU hold er det svært for kursisten at få stillet spørgsmål, som han oplever ingen andre end han selv har interesse i.

Støttelærerens undervisning af kursisten har derfor været koncentreret om læsning, ordforståelse og fortolkning af de tekster, som han har fået udleveret på holdet, samt medvirken til at historierne bliver sat ind i et historisk og kulturelt perspektiv.

Ekstern evaluering

Støtteundervisningen blev evalueret af Danmarks Lærerhøjskoles Forskningscenter for voksenuddannelse. Evalueringen bestod af interviews med kursister, som havde udnyttet tilbudet samt lærere fra de ordinære uddannelser.

De kursister, som blev interviewet, angiver, at støtteundervisningen har haft en god effekt. Der lægges især vægt på den individuelle undervisning, der tager udgangspunkt i den enkeltes konkrete behov. Ifølge evalueringen er den ideelle støtteundervisning individuel, men den kan dog udmærket foregå sammen med andre på samme sproglige niveau.

Hovedparten af de interviewede lærere kan spore en god effekt fra støtteundervisningen i den ordinære undervisning. Effekten er en bedre formåen i skriftlig dansk, samt en større bevidsthed hos kursisterne om det faglige og den måde, de forholder sig til undervisningen. Alle de ordinære lærere udtaler, at støtteundervisningen er en god ide og et godt tilbud, hvis de tosprogede kursister skal have mulighed for at gennemføre en ordinær uddannelse.[note 7](#)

Rummelighed er tilsyneladende det nye nøglebegreb i regeringens uddannelsespolitik[note 8](#). Støtteundervisning for flygtninge og indvandrere på de ordinære uddannelser kunne være en måde at gøre uddannelserne mere rummelige. Forhåbentlig bliver det lige så naturligt at der er et åbent tilbud om støtteundervisning til alle, ligesom der på en række uddannelser tilbydes specialundervisning for danskere med læse- stave problemer.

Arbejde kombineret med andetsprogsundervisning

Arbejde kombineret med andetsprogsundervisning eller arbejdsmarkedsklasser, som vi kalder det, er for en helt anden målgruppe. Målgruppen er hovedsagelig folk med en erhvervsuddannelse eller erhvervs erfaring fra hjemlandet, der skal sluses ud på arbejdsmarkedet. De kursister, som deltog i udviklingsarbejdet, befandt sig sprogligt fra post-alfa til kursister, som havde en test 2. Fælles for dem var, at de var kørt fast i den almindelige sprogundervisning på sprogskolerne.

Arbejdsmarkedsklasserne bestod af 10-18 timers sprogundervisning og 2- 3 dages praktik afhængig af antallet af undervisningstimer. Der var tale om individuelle praktikker. Læreren havde timer til at besøge praktikpladserne, således at hun kendte til kursisternes hverdag på arbejdspladsen, samt kunne støtte og opsamle sproglige, kulturelle eller sociale problemstillinger, som efterfølgende kunne bearbejdes enten i undervisningen eller på arbejdspladsen. I enkelte tilfælde var der således tale om undervisning på arbejdspladser i brug af computerprogrammer i produktionen eller udfyldelse af arbejdssedler.

Det generelle var dog, at undervisningen i højere grad beskæftigede sig med mere almene problemstillinger, der var fælles for alle kursisterne, selvom de var på forskellige arbejdspladser.

For at udvikle undervisningsmetoder, hvor man bevidst arbejdede med også at udnytte praktikken som et felt og læringsrum til iagttagelse af normer, kultur og sprog, blev der til de tre forløb på to sprogskoler sideløbende tilknyttet en netværksgruppe med en udviklingskoordinator og en sprogforsker fra RUC. De metoder, som kunne forbinde den uformelle læring fra praktikken med sprogundervisningen, var den etnografiske metode og sprogobservationer. Gennem netværksarbejdet blev erfaringerne fra undervisningen formidlet og diskuteret kollektivt samt koblet med en teoretisk viden. Efter projektafslutning var lærerne frikøbt en måned til at sammenskrive erfaringerne fra undervisningen. Undervisningsministeriet udgav denne rapport i efteråret 1999.

Rapporten beskriver erfaringer med brug af den etnografiske metode og sprogobservationer, og hvordan man har arbejdet hermed. Det var nødvendigt at starte meget konkret. Eksempelvis kunne kursisterne få til opgave at undersøge praktikstedets navn, adresse, mødetider og pauser. Senere berettedes om produktionen, antal ansatte, arbejdsfunktioner, og mere abstrakt om kønsroller, forhold til autoriteter, hvad snakker man om i pauserne, og hvordan kommer man ind i snakken?

Nogle af de redskaber, som blev benyttet, var notesbog eller dagbog og foto. Læreren tog blandt andet billeder på praktikbesøgene som udgangspunkt for mundtlig og skriftlig fremstilling.

På vej

De to projekter har vist, at overgangene går lettere, når der er tilkoblet en undervisning, hvor de sproglige og kulturelle problemstillinger bearbejdes. Samtidig ligger der en pædagogisk sidegevinst af dimensioner ved at kursisterne er i et dansk miljø, som både virker motiverende for sprogtiltagelsen og er et felt til observation af sprog og kultur. De sociale og integrationsmæssige aspekter i at være i et dansk miljø er ikke de mindst vigtige, selvom de ikke er beskrevet her.

Der er altså tale om, at de udenlandske kursister er 'ude' i et dansk miljø - det være sig uddannelsesinstitutioner eller arbejdspladser sammen med danskere, men samtidig 'pendler hjem' til sprogundervisningen/støtteundervisningen, hvor de sammen med andre i samme situation kan bearbejde og få struktureret oplevelserne, samt stille nye spørgsmål til næste 'tur ud i det ukendte danske samfund'. Sprogundervisningen får hermed en anden, men ikke mindre væsentlig funktion. Den verden, der ligger lige uden for klasseværelset, udnyttes som læringsrum for iagttagelse og afprøvning af kommunikative kompetencer. Undervisningen tager udgangspunkt i kursisters behov og erfaringer. Formålet hermed er at tilstræbe en erfaringsbaseret viden. En erfaringsbaseret og behovsorienteret undervisning vil altid ændre lærer- og elevroller. Dette er en vanskelig omstilling, ikke mindst for kursisterne, da det rækker ved den traditionelle opfattelse af undervisning, hvor det forventes, at det er læreren, som ved, hvad der skal undervises i og som har svaret på alt. [note 9](#) Ny veje i undervisningen er ikke nødvendigvis lettere - men nødvendige og besværet værd.

Noter

1 Undervisningsministeriets Nyhedsbrev, Maj 1999.

2 Evaluering af en udvidet kobling mellem dansk- og fagundervisning i erhvervsprojekter Viborg Amt 1997, Frandsen og Nielsen.

3 Erfaringerne herfra er beskrevet i rapporten "Støtteundervisning for flygtninge og indvandrere i de ordinære uddannelser". Viborg Amt 1999. Rapporten kan rekvireres ved Viborg Amt.

4 Erfaringerne fra udviklingsarbejdet er beskrevet i rapporten "Dansk på arbejde-arbejde på dansk" Red. af Karen-Margrete Frederiksen & Annie Nielsen. Kbh., Undervisningsministeriet, uddannelsesstyregruppen, 1999. (Uddannelsesstyregruppenstemahæfteserie, nr. 40).

5 Spor 3 henvender sig til kursister med hurtig progression. Se endvidere: Spor 1-3. Undervisningsvejledning Dansk for voksne udlændinge. Kbh. Undervisningsministeriet, 1999. 3. bd.

6 Støtteundervisning for flygtninge og indvandrere i de ordinære uddannelser, Viborg Amt 1999. S. 6.

7 Støtteundervisning for flygtninge og indvandrere i de ordinære uddannelser, Viborg Amt 1999. S. 10-12.

8 Margrete Vestager: Rummelighed i uddannelsessystemet, fra RUM, Sorø møde 1999 Undervisningsministeriets Tidsskrift 7, 1999.

9 Udvikling af lærerrolle er beskrevet i rapporten "Dansk på arbejde -arbejde på dansk" Undervisningsministeriet, 1999.

Tema: Brobygning i sprogfagene



Møde mellem afgivere og modtagere Rundt om grammatikken i de romanske fag

Hanne Leth Andersen
Lektor, Ph.D. Århus Universitet

Der eksisterer et behov for et fælles diskussionsforum for undervisere i grammatik og andre sproglige discipliner på forskellige niveauer inden for de romanske sprog. Det kan man ikke være i tvivl om efter de to første møder i denne kreds, Århus august 1997 og København maj 1999, begge gange med stor tilslutning og stor diskussionslyst.

Det overordnede tema for mødet i København, der var arrangeret af Lene Schøsler og Gunver Skytte, var overgangene mellem gymnasium og universitet og mellem universitet og gymnasium, hvorved man havde valgt at fokusere på de klare forbindelseslinjer, der eksisterer mellem disse uddannelsesinstitutioner, som kontinuerligt uddanner kandidater til hinanden. Der var indlæg om grammatikundervisning og IT, om arbejde med registerforskelle (via talesprogskorpora eller paralleltekster) og om forholdet mellem lingvistisk teori og praktisk anvendelse i universitetets grammatikundervisning. De meget aktive deltagere repræsenterede primært gymnasieskolen, universitetet og handelshøjskolerne.

Informationsteknologi

De romanske sprogundervisere siger ja til IT, med eller uden K (for kommunikation). Både gymnasie- og universitetslærere gav udtryk for et behov for og en lyst til at bruge de nye muligheder med informations- og kommunikationsteknologi. Her gælder det om at lære at bruge internettet konstruktivt, udbrede kendskabet til den interaktive videobaserede sprogundervisning, supplere grammatikundervisningen med syntaksprogrammer til individuel analysetræning og endelig at udnytte gode databaser med skriftsprogs- og talesprogskorpora som basis for en udvikling af den sproglige bevidsthed hos vore elever og studerende.

Michael Skovgaard-Hansen (Aurehøj Gymnasium, latin) gav klart udtryk for, at også universitetslærerne må følge med i I(K)T, hvis man ikke ønsker at miste de bedste studerende. Han pegede på syntakstræningsprogrammerne VIA (cf. www.hum.ku.dk/romansk/ under 'forskningsprojekter') og VISL (<http://visl.hum.ou.dk>) til individuel og kollektiv reparation af grammatikunderskuddet hos både gymnasieelever og studerende. Her er faktisk et svar på nogle af de gængse undervisningsfloskler, såsom effektivisering,

individualisering, differentiering og tværfaglighed.

Registerforskelle og kontrastive analyser

Flere indlæg lagde op til et arbejde med registerforskelle og kontrastive analyser. Lene Schøsler (KU, fransk) argumenterede for brugen af korpora, fordi det skærper analyseevnen i teori og praksis, fordi det styrker selvstændigheden og kombinerer empiri og teori - og fordi det er spændende og nærværende. Også efter startniveau er der glimrende muligheder for at benytte databaser til sine studier, som f.eks. FranText (<http://zeus.inalfr.cnrs.fr/franText>) og INTEX (www.ladl.jussieu.fr/INTEX).

Gunver Skytte (KU, italiensk) understregede det væsentlige i at fokusere på forskelle mellem tale og skrift, ikke mindst når man arbejder med de romanske sprog, hvor disse forskelle er så iøjenfaldende, og hun påpegede samtidig, at kontrastive analyser, det være sig skrift vs. tale eller sammenligninger med andre fremmedsprog, samt generel brug af paralleltekster, i høj grad kan fremme den sproglige bevidsthed.

Erling Strudsholm (KU, italiensk) præsenterede et konkret italiensk talesprogskorpus, der danner basis for frekvensordbogen LIP¹, og dets anvendelsesmuligheder i sprogundervisningen. Dette korpus indeholder primært standardsprog, men er opbygget med henblik på at tilgodese den genrebaserede variation og rummer både det spontane sprog og det mere formelle, forberedte sprog, samt diverse former for mediesprog. Desværre er lydsiden ikke udgivet, hvilket absolut må være ønskeligt for ethvert arbejde med talt sprog.

I forlængelse af registerproblematikken fremlagde Anita B. Hansen (KU, fransk) bl.a. resultater fra forskellige statistiske studier af fransk talesprog, der har identificeret de mest centrale konjunktivkontekster og foreslog, at disse kontekster kunne udgøre kernen i tilegnelsen af konjunktivreglerne i grammatikundervisningen (inspireret af fonetikundervisningens tilgang til regelsæt for f.eks. *liaison*). Selvom det er klart, at gymnasieskolen og universitet har forskellige behov, ikke mindst på netop dette område, var der udbredt enighed om, at en korpusbaseret sprogindlæring i sig selv er fordelagtig, fordi man ved brug af naturligt forekommende, ikke lærebogstilrettelagt sprog næsten uundgåeligt får kendskab til flere registre og genrer, f.eks. med henblik på social, alders- og kønsmæssig, dialektal og diamesisk (tale/skrift) variation.

Grammatik og lingvistisk teori

De romanske sprogundervisere sagde også ja til teori, nærmere betegnet teori i grammatikundervisningen. I den sammenhæng beskrev undertegnede et romansk sprogstudiums forskellige sproglige discipliner og diskuterede deres indbyrdes sammenhæng og nødvendige samtænkning, netop med henblik på at tilgodese både den enkeltes sprogfærdighed og den lingvistiske teori. Det sproglige bør opfattes bredere end det ofte bliver, idet moderne lingvistiske teorier ikke blot ser sproget som et system, men i et utal af mere eller mindre tværvidenskabelige tilgange udvider sprogbegrebet og dermed potentielt kan tiltrække langt flere studerende, end det traditionelt har været tilfældet, set ud fra valg af specialeemner.

Maj-Britt Mosegaard Hansen (KU, fransk) argumenterede for en grammatikundervisning, der ser i øjnene, at teorien er i centrum, af videnskabsteoretiske årsager (ingen beskrivelse er teorifri, fordi den altid baserer sig på valg), men også fordi undervisningen er forskningsbaseret og som sådan må forholde sig videnskabeligt, snarere end rent praktisk til sproget. Det er mest hensigtsmæssigt, at beskrivelsens bagvedliggende teorier er eksplicitte snarere end implicitte. Dette synspunkt fandt støtte blandt gymnasielærerne i salen, som netop gerne ville modtage kandidater fra universiteterne med så stor teoretisk viden som muligt og selv have lov til i forbindelse med pædagogikum at bidrage med pædagogiske og didaktiske problemstillinger.

Godt forum

Det generelle indtryk af denne debatdag var meget positivt. Konklusionen var klart, at vi må fortsætte med at tale sammen, fordi vi faktisk har noget at tale sammen om. Vi har i vore fællesromanske møder et godt forum, med mulighed for mange spændende oplæg og vinkler på sprogundervisningen. Men vi skal samtidig huske vore

små og store fagblade og de mange glimrende hjemmesider med spændende informationer om, hvad der rører sig rundt omkring i landet, med links, forskellige arbejdsredskaber og gode ideer lagt ud til alle. Og så lød der en invitation fra gymnasieskolen til underviserne fra universitet og handelshøjskole til at komme på besøg og ikke blot at gå ud fra, at gymnasiet nok stadig ser ud som det gjorde, da vi selv gik der for færre eller efterhånden flere år siden. Gør det! Lad os besøge hinanden i vore institutioner, lad os samtale og samarbejde i hverdagen, og lad os så mødes til næste romanske sprogmøde i Odense i efteråret 2000.

Noter

Lessico di frequenza dell'italiano parlato. Tullio de Mauro et al. Milano, Etaslibri, 1994. 542 s. + 2 disketter. (Collana Fondazione IBM)

Tema: Brobygning i sprogfagene

ANMELDELSE



Anne Holmen og Karen Lund (red):
 Studier i dansk som andetsprog Kbh.
 : Akademisk Forlag, 1999.
 433 sider : ill.
 ISBN 87-500-3571-1

Jørgen Gimbel

I en omkring 30-årig periode har man efterhånden undervist indvandrere og flygtninge og deres børn i dansk, og i en lidt kortere periode har der været drevet systematisk forskning i emnet. Der er efterhånden opbygget en ekspertise heri, og i de senere år har man kunnet følge udviklingen af en egentlig faglig identitet hos lærerne, såvel i voksenundervisningen som efterhånden også i folkeskolen. I de seneste år har ministeriet også fulgt med både i den faglige og terminologiske udvikling. 'Dansk som andetsprog' er blevet en accepteret term i faglige og ansvarlige politiske kredse, og ny lovgivning og undervisningsvejledninger har set dagens lys sidst i 90'erne. Nu mangler kun ungdomsuddannelserne at følge med i udviklingen.

Dette har medført, at læreruddannelse og efteruddannelse i faget efterhånden har fået et stort omfang, og i takt hermed har savnet af et tidssvarende undervisningsmateriale hertil været mere og mere føleligt. *Studier i dansk som andetsprog* er et bud på et sådant materiale. Og lad det være sagt med det samme: et godt bud!

Titlen kan være flertydig. Det ville nok have været mere præcist, men, indrømmet, ikke særlig mundret at kalde den for studier i tilegnelse af og undervisning i dansk som andetsprog. For det er det pædagogiske aspekt, der overalt er sigtepunktet. Man kunne afgrænse emnet endnu mere, for der er først og fremmest fokus på voksenundervisningen. Lærere fra børneskolen kan dog også have stor glæde af den.

Antologien er redigeret af Anne Holmen og Karen Lund, der som medforfattere har en lang række andet- og fremmedsprogspædagogiske forskere og undervisere. Det er således blevet en vægtig bog, også kvantitativt. De 13 artikler fylder godt 425 sider. Og på disse sider kommer man rundt om mange centrale emner i fagområdet.

Det kan måske være lidt vanskeligt at følge en rød tråd gennem bogen, der åbenbart ikke er disponeret på forhånd. Til gengæld får læseren herved mulighed for at pluklæse artiklerne i den rækkefølge, han selv har lyst til.

Hen mod midten af bogen finder man artiklen "Faglig identitet og faglig udvikling i dansk som andetsprog" af Johannes Wagner. Her trækkes fagets institutionelle historie kort op med den udtrykkelige begrundelse, at en historisk begrundet forståelse af et fags status quo er en betingelse for en succesrig nytænkning. Og nytænkning er der efter Wagners opfattelse behov for. Han beskriver, hvorledes indvandrerlærerne er sproglærere på linie med de øvrige fremmedsproglærere, men at de i de senere år har defineret sig som andetsproglærere. Det har der været historiske grunde til, men resultatet er, som Wagner demonstrerer det, at indvandrerlærerne har isoleret sig fra de øvrige fremmedsproglærere og, hvad der er en følge heraf, fra den fremmedsprogspædagogiske udvikling i de senere år. Det har til en vis grad medført en stagnation, som kun kan brydes ved en intens dialog med kollegerne fra andre sprog. Uddannelse og efteruddannelse af lærerne er et vigtigt middel hertil efter Wagners opfattelse. Det er måske ikke alene en konsekvens heraf, men da symptomatisk, at Studier i dansk som andetsprog, der blandt andet er beregnet til en sådan uddannelse, næsten i alle artiklerne søger at genetablere denne kontakt.

En af de artikler, der tydeligst demonstrerer denne samhörighed mellem dansk som andetsprog og de øvrige fremmedsprog er Karen Risagers *Sprog og kultur*. Den kunne principielt lige så godt have stået i almen fremmedsprogspædagogik. Til gengæld følges den senere i antologien op af en mere metodisk orienteret artikel af samme forfatter: *Kulturtilegnelse og kulturundervisning*, hvor undervisningen i dansk som andetsprog konkretiseres lidt tydeligere, uden at forbindelsen til de øvrige fremmedsprog tabes. Desværre har man som læser fornemmelsen af, at den sidstnævnte artikel er beskåret kraftigt mod slutningen. Man kunne godt have ønsket sig, at der var mere plads til at udfolde de didaktiske analyser yderligere.

Karen Risagers hovedtese er, at i de moderne samfund er kultur et så komplekst og forskelligartet fænomen, at det vil være en fiktion at betragte sprog og kultur som en enhed. Tværtimod. Sprog og kultur kan efter hendes opfattelse skilles ad og forenes igen i nye kontekster. Det betyder ikke, at man skal opgive en kulturundervisning i sprogundervisningen, men at man skal 'afnationalisere' sprogundervisningen og derved netop betone sprogfagernes rolle som dannelsesfag. Tankegangen er interessant og central for den videre kulturdiskussion i samtiden.

Også Karen Lunds indledende lange og grundlæggende artikel *Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning* samtænker moderne fremmedsprogspædagogik med andetsprogspædagogikken. Eksemplerne er nok danske, men den teoretiske basis er moderne fremmedsprogspædagogik. Og fremstillingen er lagt således tilrette, at den naturligt peger frem mod en kommunikativ undervisning, hvis grundlæggende begreber diskuteres i de afsluttende afsnit. Det er en omfattende fremstilling, hvor der trækkes på den nyeste forskning. Meget er med på artiklens godt 50 sider. Det medfører til tider en stærkt komprimeret fremstilling, der ikke er for novicer. Men arbejdet er umagen værd for den opmærksomme læser.

I et par artikler beskæftiger Inger Jacobsen sig med lærerrollen i forbindelse med pædagogisk innovation og klasserumsforskning. I sidstnævnte i samarbejde med Anette Hagel-Sørensen. Tankegangen og de beskrevne metoder er interessante og frugtbare, så man godt kunne have ønsket sig at få mere at vide om resultaterne, såvel nationalt som internationalt. Spørgsmålet for mig er, om den helt ensidige læggen vægt på lærerens rolle i fornyelsesprocessen ikke er lidt for romantisk. Jeg tror, der indgår flere, herunder for eksempel ledere og forskere i et komplekst samspil med den reflekterende lærer.

Ud over de nævnte er der artikler om ordforråd, udtale, alfabetisering, lytteforståelse, læseforståelse og skriftlig dansk. En del af dem inddrager analyser af eksisterende undervisningsmateriale til undervisningen i dansk som andetsprog for voksne. Det kan give anledning til interessante og fremadrettede refleksioner, og som sådan kan nogle af analyserne virke frugtbare, mens de enkeltstående er mindre spændende. I hovedsagen bestyrker de fleste af dem Johannes Wagners tese.

Der er god overensstemmelse i sprogsynet i de forskellige artikler. Tydeligst kommer det frem i Therese Hauges

artikel om læseforståelse, hvor det klart markeres, at læsning betragtes som en meningsskabende, konstruktiv proces. Men Lars Holm argumenterer også for at betragte lytteforståelse som en interaktionel aktivitet, hvor der forhandles mening.

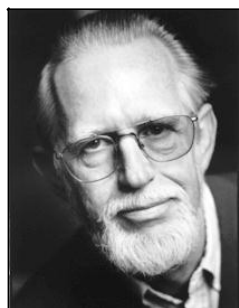
Som det vil ses, dækker bogen på kompetent vis hele det felt, man i almindelighed opfatter som faget dansk som andetsprog. Man savner egentlig kun en artikel om det mundtlige sprog og en mundtlighedspædagogik. Når man ikke finder en sådan i denne antologi, viser det vel først og fremmest, at vi her har et felt, hvor der er behov for udviklingsarbejder. Hanne Vedel og Gitte Østergaard Nielsen er kort inde på emnet i deres artikel om alfabetisering, når de nævner, at talesproget bør indtage en langt større plads i alfabetiseringsundervisningen. Jeg tror, det gælder generelt for undervisningen i dansk som andetsprog.

Som nævnt kan man af og til savne en rød tråd i bogen. Det betyder ikke, at de forskellige forfattere modsiger hinanden. Der er god overensstemmelse mellem dem. Men læseren må selv etablere forbindelsen mellem emnerne. Det viser, at det ikke er en lærebog i vanlig forstand, hvor en enkelt eller et par forfattere kan bygge en samlet fremstilling af et helt emne op, således som man finder det i Harald Berggreens og Kari Tenfjords Andrespråkslæring (Ad Notam Gyldendal, Oslo 1999). I Studier i dansk som andetsprog er det specialister, der har beskrevet hver sit emne med en større specialviden inden for hver sit felt, end et par lærebogsforfattere kan have. Det er således en beskrivelse af frontlinierne i dansk andetsprogpædagogisk forskning og udvikling.

Det er der kommet en meget vidende og brugbar bog ud af, en bog, som i fremtiden bør være den selvfølgelige faglige bagage for enhver underviser i dansk som andetsprog.

Theme: Bridge-building in the language subjects

Book Review



Anne Holmen and Karen Lund (eds.):
Studies in Danish as a second language

Copenhagen : Akademisk Forlag, 1999.

433 pages : ill.

ISBN 87-500-3571-1

Jørgen Gimbel

Immigrants and refugees- and their children - have been receiving teaching in Danish for approximately 30 years now, with systematic research into the subject having been undertaken for a slightly longer period. Expertise in this field has gradually evolved, and in recent years it has been possible to follow the development of a real subject identity on the part of the teachers - both in the adult education and subsequently also in the Folkeskole. Most recently, the Ministry of Education has also followed developments taking place in the field - and its terminology. 'Danish as a second language' has become an accepted term in professional and responsible political circles, with new legislation and teaching guidelines seeing the light of day in the late 1990s. It is now only educational courses for young people that still have to follow suit.

This has led to teacher education and in-service training in the subject gradually becoming quite comprehensive, with the lack of up-to-date teaching materials making itself increasingly felt as a result. Studies in Danish as a second language is a possible candidate for such long-awaited material. And, let it be said from the start: a good candidate! The title is possibly ambiguous. It would probably have been more precise - but, admittedly, not particularly idiomatic - to call it studies in the acquisition and teaching of Danish as a second language. For it is the pedagogical aspect which is the prime target. It is possible to narrow the subject even further, for the focus is first and foremost on adult education. Even so, teachers of children can also benefit greatly from it.

The anthology has been edited by Anne Holmen and Karen Lund, with a wide range of second and foreign language researchers and teachers as co-authors. So it has become quite a weighty book - also in terms of quantity. The 13 articles fill just over 425 pages. And these pages explore many core areas of the subject. It is perhaps somewhat difficult to see a clear overall thread running through the book, which was apparently not organised in advance as a whole. On the other hand, the reader is thus able to 'dip into' the articles in any desired order.

Towards the middle of the book one finds the article 'The identity and development of Danish as a second

language' by Johannes Wagner. Here there is a brief outline of the institutional history of the subject, deliberately included because a historically based understanding of a subject's status quo is a condition for successful innovative thinking. And, in Wagner's opinion, there is a need of innovative thinking. He describes how immigrant teachers are language teachers on a par with other foreign language teachers, but notes that in recent years they have defined themselves as second language teachers. There have been historical reasons for this, but the result - as Wagner demonstrates - has been that immigrant teachers have isolated themselves from the other foreign language teachers and, a consequence of this, from recent developments in foreign language pedagogics. To a certain extent, this has resulted in a stagnation that can only be broken by an intense dialogue with colleagues from other languages. Education and in-service training of teachers is, in Wagner's opinion, an important means of achieving this. It is perhaps not only a consequence of this, although symptomatic, that Studies in Danish as a second language - which i.a. has been conceived with such upgrading in mind - seeks to re-establish such contact in practically all the articles included.

One of the articles that most clearly demonstrates the interdependence between Danish as a second language and the other foreign languages is Karen Risager's *Language and culture*. In principle, it could just as well have been included in a book on general foreign language pedagogics. On the other hand, it is followed up later in the anthology by a more method-oriented article by the same author: *Cultural acquisition and cultural studies*, where the teaching of Danish as a second language is concretised somewhat more clearly, without the link to the other foreign languages being lost. Unfortunately, one gains the impression as a reader that the latter article has been considerably shortened towards the end. One could have wished for there to have been more space for further developing the didactic analyses.

Karen Risager's main hypothesis is that culture is such a complex and diverse phenomenon in modern societies that it would be a fiction to consider language and culture as a single unit. On the contrary. As she perceives it, language and culture can be separated and re-united in new contexts. This does not mean that cultural studies should be abandoned in language teaching, but that one must 'denationalise' foreign language teaching and thereby stress precisely the educative role of language subjects. This is an interesting line of thought - seminal for further present-day discussions on culture.

Karen Lund's introductory, long and thorough article *Language, acquisition and communicative teaching* also combines modern foreign language pedagogics and second language pedagogics. Her examples are Danish, but the theoretical basis is modern foreign language pedagogics. And the presentation has been organised in such a way that it naturally points towards communicative teaching, the basic concepts of which are discussed in the final paragraphs. It is a comprehensive presentation, drawing on the very latest research. A great deal is included in the 50 or so pages of the article. At times, this results in a highly concentrated presentation that is not for beginners. But the article is well worth the effort for the attentive reader.

In a couple of articles, Inger Jacobsen deals with the role of the teacher in connection with pedagogical innovation and classroom research - the latter article in collaboration with Anette Hagel-Sørensen. The line of thought and the methods described are interesting and productive, so one would perhaps have liked to have heard something more about the results - both nationally and internationally. For me, the question is whether the completely one-sided emphasis being placed on the role of the teacher in the process of innovation is not slightly too romantic. I believe that there are other factors as well, including, for example, leaders and researchers in a complex interaction with the reflecting teacher.

Apart from the articles mentioned, there are others on vocabulary, pronunciation, alphabetisation, listening comprehension, reading comprehension and written Danish. Some of them include analyses of existing teaching materials for teaching Danish as a second language to adults. This can give rise to interesting and forward-looking reflections, with some of the analyses potentially productive, and a few of them less exciting. Broadly speaking, most of them support Johannes Wagner's hypothesis.

There is a high level of agreement in how language is viewed in the various articles. This is most evident in Therese Hauge's article on reading comprehension, where it is clearly brought out that reading is conceived as a constructive process that creates meaning. Lars Holm, however, also argues that listening comprehension should be considered an interactional activity where meaning is negotiated.

As can be seen, the book proficiently covers the entire field which is generally thought of as the subject Danish as a second language. All one lacks, really, is an article on the spoken language and a corresponding pedagogics. The fact that such an article is lacking in this anthology shows, primarily, that we are looking at a field where there is a need of developmental work. Hanne Vedel and Gitte Østergaard Nielsen touch on the topic in their article on alphabetisation when they mentioned that the spoken language ought to be given a far more important place in the teaching of alphabetisation. I believe that this generally applies to the teaching of Danish as a second language.

As mentioned, a common thread running through the book is sometimes missed. This does not mean that the various authors contradict each other. But the reader has to establish his or her own links between the topics. And this shows that it is not a textbook in the usual sense of the word, where one or a couple of authors can construct a total presentation of a complete subject area, as is the case in Harald Berggreen and Kari Tenfjord's Second language learning (Ad Notam Gyldendal, Oslo 1999). In Studies in Danish as a second language we have specialists who have described their particular specialist area with a greater degree of expert knowledge within each of their particular fields than a couple of textbook authors can possibly have. The book is, then, an account of the frontlines of research and development in second language pedagogics.

The result is a very knowledgeable, useful book that in future will be a natural stock item of every teacher of Danish as a second language.

Translated by John Irons
