

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 27, oktober 2003

Kompetencer i gymnasiet

Forord **Kompetencer i gymnasiet** 1 Nanna Bjargum, **Gymnasie-**
reformen 5 Karen Risager, **Gymnasiereformen - i interna-**
tionaliseringens tegn 9 Hanne Geist & Dorte Fristrup, **Nye**
skolegrammatikker ønskes 15 Agnes Witzke, **Forskellighed**
som potentiale 20 E.M. Mølmann, I. Vinten & I. Østergaard, **Inter-**
national Baccalaureate 27 Ole Mølgaard, **Tværfaglighed på Thi-**
sted HTX 30 Anna Kvist, **Litteraturlæsning og mundtlig kom-**
petence 39 **Omkring ... 'Fremtidens sprogfag'** Bidrag af Johan-
nes Wagner, Margit Nordskov Nielsen og Lise Jeremiassen 44 Pe-
ter Kastberg & Martin Nielsen, **Specialekollokvium - erfarin-**
ger fra et læringsrum 52 **Godt Nyt** 58



Redaktionen for nr. 27: Nanna Bjargum, Birte Dahlgreen, Annegret Friedrichsen, Lise jeremiassen, Michael Svendsen Pedersen og Merete Vonsbæk

Indhold

Forord

Kompetencer i gymnasiet

Kronikken

Nanna Bjargum: Gymnasireformen - penge og kvalitet, tak!

Karen Risager: Gymnasireformen - i internationaliseringens tegn

Hanne Geist & Dorte Frstrup: Nye skolegrammatikker ønskes

Øvelsessekvens

Agnes Witzke: Forskellighed som potentiale - litteraturundervisning i dansk i multietniske klasser

E.M. Mølmann, I. Vinten & I. Østergaard: International Baccalaureate

Ole Mølgaard: Tværfaglighed på Thisted HTX

Anna Kvist: Litteraturlæsning og mundtlig kompetence i gymnasiet

Omkring ... 'Fremtidens sprogfag'. Bidrag af Johannes Wagner, Margit Nordskov Nielsen og Lise Jeremiassen

Åbne sider

Peter Kastberg & Martin Nielsen: Specialekollokvium - erfaringer fra et læringsrum

Godt nyt & Andet godt nyt

Forord

Udtale

Med dette nummer vil vi rette blikket mod gymnasiets sprogfag. Gymnasieskolen står over for at skulle gennemføre en reform af sprogfagene i forbindelse med den almindelige reform af gymnasieuddannelserne. Hvordan skal fremtidens sprogfag i gymnasiet se ud, og hvilke kompetencer skal de udvikle? Det er vigtigt at diskutere dette spørgsmål så fremadrettet som muligt, for de elever der stifter bekendtskab med de nye sprogfag, skulle helst få en uddannelse der sætter dem i stand til på egen hånd at udnytte og videreudvikle deres sprogkundskaber gennem resten af deres levetid, lad os sige mindst 50 år - indtil ca. år 2055.

For tiden er ordet 'kompetence' på alles læber. Næsten alt hvad der foregår på en uddannelse eller en arbejdsplads, kan skrives om til kompetencer for elever, studerende, medarbejdere: kommunikativ kompetence, interkulturel kompetence, litterær kompetence, social kompetence; pædagogisk kompetence, formidlerkompetence, forundringskompetence; kernekompetencer og supplerende kompetencer; individuelle kompetencer og kollektive kompetencer, osv. osv.

Denne kredsen om kompetencerne er sandsynligvis et resultat af den voksende interesse for individets (livslange) læring. Kompetencer er noget som individet udvikler, og kompetencerne er unikt sammensat for netop ham eller hende. Mennesker der har samme formelle uddannelse, har ikke nødvendigvis den samme kompetencesammensætning.

For sprogfagene vil det uden tvivl være frugtbart at overveje hvilke kompetencer netop disse fag skal give, og hvordan kompetencerne bør være prioriteret i det samlede undervisningsforløb: kommunikative, kulturelle og sociale kompetencer og måske også andre typer af kompetencer. Hvilke kompetencer er grundlæggende, og hvilke er mere avancerede? Er der nogle kompetencer der forudsætter andre? Hvilke kompetencer kan og skal evalueres, og hvilke kan eller skal ikke?

Gymnasieklassernes elever er forskellige. Deres familiemæssige og sociale baggrund kan være forskellige, de kan have forskellige etniske oprindelser, de kan have forskellige modersmål, de kan have forskellige religiøse baggrunde, nogle har rejst meget, nogle har rejst lidt osv. osv. De kompetencer som de enkelte elever udvikler, vil derfor i en vis udstrækning være forskellige, præget af deres hidtidige livsforløb og skolegang, såvel som af deres egne fremtidsønsker og -forventninger. Hvilke kompetencer mener vi skal udgøre det fælles minimum i en klasse?

Samtidig med at kompetencebegrebet er i centrum, er der fare for at andre perspektiver forsvinder ud i periferien. Bør alt skrives om til kompetencer?

Hvad med erfaringerne? De gode og de dårlige erfaringer, dem der er forbundet med succesoplevelser og dem der er forbundet med det modsatte. Hvad har eleverne allerede nu lært af livet, og hvad betyder det for udviklingen af de sproglige og kulturelle kompetencer? Tør de eksperimentere med talesproget? Har de lyst til at gøre grammatiske iagttagelser? Har de mod på at arbejde med nye tekster og genrer? Har de det tilstrækkelige overblik til at kunne reflektere over kulturelle forskelle og deres betydning?

Hvad med dannelsen? Hvad er det samlende perspektiv for alle disse kompetencer, hvad skal gymnasieungdommens almene dannelse omfatte i dag med henblik på de næste 50 år? Nogle (som i 'Fremtidens sprogfag') forsøger at knytte forbindelse mellem kompetencerne og almindelsen, og det er en vigtig bestræbelse. Det er nødvendigt at få formuleret et helhedssyn på formålet med sprogfagene som

led i den samlede gymnasieuddannelse.

Artiklerne i dette nummer fokuserer mest på kompetencerne (det har vi også bedt forfatterne om), men det kan være givtigt også at læse dem som bud på forskellige aspekter af en mere almen dannelse af eleverne, både som individer og som kommende samfundsborgere.

Indhold

Forord: Kompetencer i gymnasiet

Nanna Bjargum: Gymnasireformen - penge og kvalitet, tak!

Kronikken består denne gang i en kritisk kommentar til den aktuelle gymnasireform. Nanna Bjargum opridser centrale punkter og diskuterer såvel potentielle muligheder som åbne spørgsmål og problematiske områder ved lovforslaget. I tilknytning til kronikken har hun skrevet en kort faktaboks om det almene gymnasium efter reformen til orientering for læseren.

Karen Risager: Gymnasireformen - i internationaliseringens tegn

I den første artikel tager Karen Risager udgangspunkt i lovforslagets intenderede øgede fokus på den internationale dimension. Hun definerer begrebet internationalisering i dets transnationale betydning og opridser væsentlige aspekter af et internationalt orienteret sprogfag i forhold til 'viden og bevidsthed om sproglig, litterær og kulturel mangfoldighed' og 'almen sprog- og kulturforståelse'.

Hanne Geist & Dorte Fristrup: Nye skolegrammatikker ønskes

I artiklen diskuterer Hanne Geist og Dorte Fristrup det fremherskende sprogtegnelsessyn i de ungdomsgymnasiale uddannelser i dag. Forfatterne kaster med udgangspunkt i dette et kritisk blik på flertallet af danske lærebøger til gymnasiet og opridser en række minimumskrav til tidssvarende undervisningsmidler til grammatikundervisningen.

Agnes Witzke: Forskellighed som potentiale - litteraturundervisning i dansk i multietniske klasser

Agnes Witzke skriver om dialogisk litteraturundervisning i dansk ud fra sin egen undervisning i multietniske klasser på gymnasium og hf. Hun diskuterer ud fra litterære eksempler fra forskellige perioder og inden for forskellige genrer hvordan forskelligheden i elevernes respons og fortolkning af teksterne kan skabe rum for en berigelse af hele klassens kulturelle kompetence.

E.M. Mølmann, I. Vinten & I. Østergaard: International Baccalaureate

Else Marie Møllmann, Inge Vinten og Inge Østergaard fortæller i artiklen kort om International Baccalaureate Diploma Programme (IB) og hvad der karakteriserer denne to-årige ungdomsudannelse ud fra deres erfaringer med IB elever fra Birkerød Gymnasium.

Ole Mølgaard: Tværfaglighed på Thisted HTX

Ole Mølgaard sætter fokus på den tværfaglige arbejdsforms muligheder og begrænsninger inden for HTX. Han beskriver potentialet og problemerne i et eksempel-forløb og forsøger at give bud på løsningsmuligheder der kan styrke de tværfaglige kompetencer på HTX.

Anna Kvist: Litteraturlæsning og mundtlig kompetence i gymnasiet

Anna Kvists argumenterer for en intensiveret brug af litteraturens formaspekt i gymnasiets tyskundervisning og skitserer i forlængelse heraf mulige opgavetyper der kan aktivere eleverne og bl.a. styrke den mundtlige og kulturelle kompetence.

Omkring ... 'Fremtidens sprogfag'. Bidrag af Johannes Wagner, Margit Nordskov Nielsen og Lise Jeremiassen

I 'Omkring ... Fremtidens sprogfag' har vi bedt Johannes Wagner, Margit Nordskov Nielsen og Lise Jeremiassen om at anmelde rapporten fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene. De tre anmeldelser bringes samlet og indledes med en kort boks der opridser centrale punkter i rapporten.

Peter Kastberg & Martin Nielsen: Specialekollokvium - erfaringer fra et læringsrum
Åbne sider er denne gang en respons på Sprogforums temanummer 25 om 'Læringsrum'. Peter Kastberg og Martin Nielsen beskriver centrale aspekter og et typisk forløb af et specialekollokvium for sprogstuderende på Handelshøjskolen i Århus og opridser herudfra kollokvierammens muligheder og perspektiver som læringsrum inden for højere uddannelse.

Godt nyt & Andet godt nyt

Redaktionen

Kronikken

Nanna Bjargum

Lektor, cand.mag.

Odsherreds Gymnasium.

nannabjargum@tyskforlaget.dk



Gymnasiereformen - penge og kvalitet, tak!

Så kom gymnasiereformen i hus og med dén svar på en række spørgsmål om fagrækken, fag inden for og uden for fagpakker, længden af de enkelte fagforløb og indholdet af introduktionsforløbet.

Rammerne er givet, og fagene kan enten glæde sig eller græmme sig.

Til glæderne hører, at politikerne har fulgt Europarådets hensigtserklæring om, at alle i Europa skal lære mindst to fremmedsprog, og at politikerne samtidig har indset, at et begyndersprog skal have ordentlige vilkår, nemlig tre års (evt. 2½ års) undervisning. Her ses det tydeligt, at den megen tale om kvalitetsforbedringer i gymnasiet er udmøntet kontant i et ekstra obligatorisk år. Inden træerne vokser ind i himlen, skal man måske så lige overveje, hvorfor kun gymnasieelever og ikke HF-elever skal opfylde Europarådets hensigtserklæring? På det toårige HF har man samtidig fjernet 3. fremmedsprog fra rækken af obligatoriske fag. Så HF-eleverne kan altså siges at betale for gymnasiets kvalitetsforbedringer. Endvidere har man i gymnasiereformen som bekendt ønsket at fjerne opdelingen i den sproglige og den matematiske linje, og dermed har man også fjernet to sprog som obligatoriske for de sproglige elever: latin og 3. fremmedsprog/begyndersprog. Tiden vil vise, hvor mange elever der fravælger den sproglige profil i deres gymnasieuddannelse.

Det næste skridt er udformningen af bekendtgørelserne, både den overordnede for gymnasiet og fagbekendtgørelserne med tilhørende undervisningsvejledninger. Her må man virkelig håbe, at undervisningsministeren og hendes embedsmænd er i stand til at tænke nyt. I nærværende nummer af Sprogforum har vi lavet nogle punktnedslag i den aktu-

elle fagsituation i nogle af de gymnasiale uddannelser. Disse viser bl.a. et ønske om en gennemgribende ændring af grammatikundervisningen og nogle problematiseringer i forhold til projektarbejde.

Forud for gymnasireformen nedsatte undervisningsministeren en række udvalg, der skulle tænke tanker om fremtidens gymnasium, og det har man da også gjort i sprogfagene i rapporten: 'Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan?', som er kommenteret i andre artikler i dette nummer af Sprogforum.

Vi står altså med nogle rammer for sprogundervisningen og nogle generelle anbefalinger, men den konkrete udfyldelse af rammerne er i høj grad afhængig af ministerens og ministeriets satsning:

- I hvor høj grad vil man inddrage fagfolk med specifikt kendskab til forskningen i fremmedsprogspædagogik i arbejdet med bekendtgørelser og vejledninger?
- Hvordan vil man sikre, at såvel fagbekendtgørelser som undervisningsvejledninger bygger på denne forskning og dermed peger ud i fremtiden og ikke bagud til de sidste 70 års sprogundervisning?
- I hvor høj grad skal fagbekendtgørelserne i de enkelte sprogfag koordineres, så de har enslydende krav (f.eks. vedrørende omfang af læsepensum, vægtning af indsigt i kultur og samfundsforhold, vægtning af de fire færdigheder (læse-, skrive-, lytte-, tale)) med alt, hvad det indebærer af snærende bånd?
- Hvordan skal eleverne evalueres, og hvilke kompetencer skal være kernen i de gymnasiale sprogfag? Det sidste har arbejdsgruppen bag rapporten indgående beskæftiget sig med.
- Hvordan sikrer man, at sprogfagene kan indgå i tværfagligt projektarbejde uden at måtte give køb på træningen af elevernes kommunikative færdigheder, og uden at de bliver redskabsfag, der sørger for, at eleverne læser en tekst eller to om projektets emne på fremmedsprog? Her findes der allerede mange forslag, som løbende bør gennemdiskuteres og afprøves.

Mit ønske er, at kommissoriet til grupperne, der skal skrive bekendtgørelser og undervisningsvejledninger, virkelig bliver gennemdiskuteret i de bredest mulige faglige fora. Endvidere synes jeg, det vil være ønskeligt, at udvalgenes medlemmer præsenteres med begrundelser for, hvorfor de er valgt til at sidde i udvalget. Ved de to foregående reformer, gymnasireformen fra 1988 og HF-reformen fra 1991 bestod arbejdsgrupperne af fagkonsulenten/erne, en repræsentant for den faglige forening, en repræsentant for eleverne og - i gymnasireformen - en repræsentant for det private erhvervsliv. Med al respekt for disse menneskers faglige kvalifikationer (jeg var selv én af dem i HF-reformen), så er det uhyre vigtigt, at der også indgår en person med en

forskningsbaseret teoretisk viden, som man ikke kan forlange eller forvente af ovennævnte personrække. Det vigtige er, at der bliver en sammenhæng med hensyn til det teoretiske fundament for såvel bekendtgørelse som undervisningvejledning, og at de teorier, der i dag af forskerne anses for bærende og dokumenterede, er med til at præge bekendtgørelser og vejledninger.

Jeg mener, at arbejdsgrupperne forud for den egentlige udfærdigelse af bekendtgørelser og vejledninger grundigt skal diskutere (også i en bredere kreds af lærere) følgende spørgsmål:

- Hvordan får vi startet en diskussion af positive og negative aspekter ved den 'traditionelle' sprogundervisning, og hvordan får vi forenet det bedste fra denne med de nyere og nyeste undervisningsformer?
- Hvordan sikrer vi, at sprogtilegnelsen ses som en kognitiv proces med vægt på lærernes kendskab til intersprogsudvikling?
- Hvordan inddrager vi i undervisningen de sociokulturelle aspekter, altså elevernes individualitet, deres viden om sprog og sprogtilegnelse og deres holdninger til sprog generelt og til de aktuelle fremmedsprog og deres kulturelle kontekster?
- Hvordan lærer vi eleverne at handle sprogligt kompetent?

Efteruddannelse

Der er afsat 78 mill. kroner til efteruddannelsen, men gymnasireformen skal være udgiftsneutral! Hvordan udføres det kunststykke? Jo, vi fjerner bare 20% af elevernes skriftlige arbejde.

Pengene bliver først frigivet i år 2005, men undervisningsministeriet har sendt kraftige signaler til de faglige foreninger om, at der bør stå Gymnasireform på de allerfleste kurser allerede fra 2004. Og et blik på dette efterårs udbudte kurser viser, at de faglige foreninger er kommet ministeriet i forkøbet. Så vi må gå ud fra, at der i de næste mange år sker en kraftig opkvalificering af **alle** gymnasielærere.

Arbejdsgruppen bag 'Fremtidens sprogfag ...' peger på nogle centrale emner for den faglige efteruddannelse:

- Brobygning mellem folkeskole og gymnasium, hvor man fokuserer på, at lærerne fra begge niveauer skal tilegne sig viden om sprogundervisningen på grundskole- og gymnasialt niveau.
- Lærerne skal få viden og bevidsthed om de forskellige fremmedsprogsdidaktiske metoder på de forskellige udviklingstrin og skal reflektere over deres hensigtsmæssighed.
- Lærerne skal opdatere deres viden om fremmedsprogstilegnelse generelt.

- Arbejdsgruppen understreger endvidere, at det er vigtigt, at den faglige kvalificering sker løbende i hele lærerens arbejdsliv. Ifølge undervisningsinspektør Claus Christensen er de 78 mill. kr. ikke begrænset til nogle få år omkring reformens gennemførelse, men vil være til rådighed de næste mange år. Man må så håbe, at politikerne husker det, når der næste gang skal findes sparemaal.

Århundredets reform bliver søsat, ifølge undervisningsministeren. Der skal ske en gennemgribende ændring af alle fag, arbejdsmetoder og evalueringformer. Man må håbe, at dette kommer til at ske på det mest kvalificerede grundlag.

Faktaboks om det almene gymnasium efter reformen

(med fokus primært på sprogfagenes stilling)

Generelt: adskillelsen mellem sprogligt og matematisk gymnasium ophæves

Grundforløb på ½ år med fagene:

- dansk, engelsk, historie, idræt, matematik, samfundsfag, et kunstnerisk fag, et naturvidenskabeligt fag og andet fremmedsprog (begynder- eller fortsættersprog)
- skolen kan vælge at lade andet fremmedsprog starte ved indgangen til grundforløbet eller efter grundforløbet
- et naturvidenskabeligt forløb
- et forløb om almen sprogforståelse
- almen studieforberedelse

Studieretningsforløb på 2 ½ år:

- alle elever skal have fire fag på A-niveau (heraf to obligatoriske: dansk og historie), tre fag på B-niveau og syv fag på C-niveau
- alle elever skal min. have engelsk på B-niveau
- alle elever skal min. have et yderligere sprog: fortsættersprog (tysk eller fransk) på min. B-niveau eller begyndersprog på A-niveau (min. 2 ½ års undervisning). Skolerne kan vælge, om begyndersprog starter ved indgangen til gymnasiet eller efter ½ års grundforløb
- sprogfagene kan desuden indgå i studieretningsfagene (fagpakker) eller som valgfag
- eleverne kan have op til fire fremmedsprog
- latin og græsk indgår i de sprog, der kan vælges



Karen Risager

Lektor, dr. phil., Kultur- og Sprogødestudier,
Roskilde Universitetscenter.
risager@ruc.dk

Gymnasireformen - i internationaliseringens tegn

Sprogfagene i det nye gymnasium skal tænkes ind i en forestilling om almindendannelse der meget stærkt understreger den internationale dimension. I bemærkningerne til lovforslaget står der f.eks.:

„En øget internationalisering inden for teknologi, økonomi, videnskab, kultur og uddannelse indebærer også, at omlægninger af uddannelserne, udvikling af ny faglighed og relevante kompetencer, som matcher behovene i et videnssamfund, er helt afgørende for, at Danmark kan være i front.“ (Forslag til Lov . . . , Bemærkninger, afsnit 1 om baggrunden for lovforslaget).

„En øget faglighed og kvalitet målt med internationale standarder forudsætter også, at den internationale dimension i uddannelsen styrkes. Internationale problemstillinger og perspektiver skal integreres i undervisningen, så de unge opnår kompetencer med henblik på at kunne begå sig i en internationaliseret verden.“ (ibid.: afsnit 5.6 om nyt indhold i fagene; kursivering i originalen).

Denne markering kan bruges som et udmærket afsæt for en nydefinition af sprogfagene (her tænker jeg især på de moderne fremmedsprog). Til gengæld mangler der en anden markering, nemlig omkring interkulturalitet og kulturforståelse. Det kommer jeg tilbage til senere. Først vil jeg komme med et lille bud på hvad et internationalt orienteret sprogfag kunne være i dag.

Nogle vil sige at sprogfagene under alle omstændigheder er internationale og har været det længe. De beskæftiger sig jo netop med fremmede sprog og med en række fremmede lande og litteraturer. De bidrager til det internationale udsyn ved deres blotte tilstedeværelse, uanset hvad de konkret indeholder. Men selv om dette argument har en kerne af sandhed i sig, så kan sprogfagene ikke blive stående dér. Internationalisering er ikke kun ensbetydende med at udvikle kompetencer der retter sig mod udlandet.

Internationalisering: nationalt eller transnationalt

I det følgende vil jeg trække nogle linjer op fra min nyligt afsluttede doktorafhandling, der handler om sprogfagene, internationaliseringen og det globale perspektiv: 'Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur.'

Internationalisering bruges inden for mange fagområder og kan have mange forskellige betydninger. Her vil jeg ride en betydningsmæssig modsætning op som jeg synes er produktiv hvis man vil forstå hvor sprogfagene er ved at bevæge sig hen. Jeg vil skelne mellem to forskellige forståelser af internationalisering:

Den første forståelse kan man kalde *den nationale forståelse*. Internationaliseringen ses her først og fremmest som et intensiveret samarbejde hhv. en intensiveret konkurrence mellem forskellige nationer (i betydningen nationalstater) i Europa og i verden. Verden ses altså fortrinsvis som en mosaik af stater, med hver sin nationale politik, nationaløkonomi, erhvervsstruktur, sociale struktur og kultur, og med hvert sit sprog (med modifikationer).

Denne forståelse kan vi genkende i sprogfagene og deres historie siden sidste halvdel af 1800-tallet, hvor de europæiske stater havde et stærkt fokus på opbygningen af en national identitet i deres befolkninger. Endnu i dag er det ganske almindeligt i sprogfagene at beskrive aktiviteter og kompetencer i et nationalt perspektiv: Der tænkes i kultur-møder som møder mellem nationale kulturer; der tænkes i sammenligning mellem 'den fremmede kultur' og ens egen (underforstået: nationale) kultur. Interkulturel kompetence forstås typisk som binational: at have kendskab til og kunne formidle mellem to nationalkulturer.

Selv om vi alle godt ved at de fleste samfund i varierende grad er præget af etnisk, kulturel og sproglig mangfoldighed, kommer dette ikke tydeligt frem i sprogfagenes selvforståelse. Dette kan let føre til at undervisningen formidler forestillinger om kulturel homogenitet på nationalt plan - en uheldig forestilling i vore dages komplekse samfund.

Den anden forståelse kan man kalde *den transnationale forståelse*. Internationaliseringen ses her som bl.a. bestående af processer der går på tværs af nationalstaterne. Man benægter selvfølgelig ikke staternes eksistens, og heller eksistensen af nationale strukturer (f.eks. de nationale uddannelsessystemer) og nationale identiteter. Men fokus ligger snarere på processer der går på tværs over større eller mindre afstande: Valutastrømme og varestrømme, transnational migration og turisme, nyhedsformidling og kulturproduktion distribueret gennem internationale massemedier, internettets globale vir-

tuelle rum osv. Disse strømme mødes og flyder sammen på forskellige måder, og derved bliver der skabt lokal mangfoldighed, diversitet, kompleksitet.

Der er i og for sig mange sider af sprogfagernes virkelighed som lægger op til at beskæftige sig med disse transnationale fænomener og den lokale mangfoldighed. Men måske formuleres det ikke altid så tydeligt fordi sprogfagene er hæmmet af deres meget nationalt orienterede bagage. Når man foretager en studierejse til et bestemt sted, f.eks. Strasbourg, er det jo ikke kun 'Frankrig' man besøger, men en bestemt lokalitet præget af sin regionale historie, sin særlige kulturelle og sproglige mangfoldighed, som bl.a. er resultat af transnationale processer (samarbejder over grænsen til Tyskland, indvandring fra Nordafrika, Portugal og andre steder, europæisk politisk samarbejde i forbindelse med Europaparlamentet osv.). Flere og flere gymnasieklasser vil komme til at rumme en etnisk mangfoldighed i sig selv, og når klassen så f.eks. rejser til et fleretnisk kvarter i en storby, kan de tosprogede elever måske bidrage med særlige kulturelle indsigter og sproglige kompetencer. I det transnationale perspektiv er det en selvfølgelighed at alle samfund, både Danmark og målsprogslandene, er sprogligt og kulturelt mangfoldige. Dette betyder ikke at man skal holde op med at beskæftige sig med nationale strukturer og nationale identiteter, tværtimod. Men de kan blive sat ind i større sammenhænge: Hvad er danskhed i forhold til svenskhed? Hvorfra stammer mon forskellene, og hvilken rolle spiller de? Er der særlige forbindelser til nordisk identitet eller til europæisk identitet? Hvad betyder det at være verdensborger?

Det er værd at bemærke at lovforslaget til gymnasireformen intetsteds fremhæver det nationale som led i den nye almene dannelse. Det fremhæves at dannelsen skal styrkes på den samfundsvidenskabelige, naturvidenskabelige og teknologiske side, og der lægges vægt på det europæiske og globale perspektiv:

„Eleverne skal . . . opnå . . . forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.“ (Lovforslaget, §2, stk. 5).

Det er et spørgsmål om der her tænkes på europæisk og global kulturel diversitet. Man kan i hvert fald konstatere at lovforslaget, eller bemærkningerne hertil, slet intet nævner om elevernes udvikling af kulturforståelse og interkulturelle kompetencer som kommende samfundsborgere i kulturelt og socialt komplekse samfund. Dette ser jeg som en meget væsentlig mangel i loven. For sprogfagernes vedkommende må man sige at dette aspekt er uomgængeligt og bør træde tydeligt frem i de kommende læseplaner m.v.

Hvad kendetegner så et internationalt orienteret sprogfag i den transnationale betydning?

Viden og bevidsthed om sproglig mangfoldighed

Med hensyn til den sproglige og sprogpædagogiske dimension, vil jeg fremhæve viden og bevidsthed om sproglig mangfoldighed. I 'Fremtidens sprogfag' (jf. litteraturliste) er der udmærkede bud på et differentieret syn på kommunikative kernekompetencer. Det er vigtigt at sprogtilgængelsen ses over et tværinstitutionelt forløb der omfatter både grundskole og ungdomsuddannelse. Det er vigtigt at de sproglige kompetencer ses i et funktionelt perspektiv med vægt på de vigtigste potentielle målgrupper. Men hvor kommer det transnationale ind? Det vil komme ind hvis man også *blandt kernekompetencerne* regner viden og bevidsthed om den sproglige mangfoldighed. Eleverne må f.eks. ikke gå ud af gymnasiet i den tro at i Frankrig tales der kun fransk, og at den form for fransk de selv har lært, er den enerådende i Frankrig eller i andre fransktalende lande. De bør vide dels at der er sproglig mangfoldighed og sproglige hierarkier i Frankrig og i alle andre fransktalende lande, dels at fransk tales mange steder i verden, ikke blot i de fransktalende lande (sproget undervises f.eks. som fremmedsprog mange steder i verden).

Viden og bevidsthed om litterær mangfoldighed

Med hensyn til den litterære og litteraturpædagogiske dimension, vil jeg tale om litterær mangfoldighed: Hermed mener jeg dels den enorme spredning i hvad der kan kaldes litteratur, fra traditionelle litterære genrer som drama, lyrik og epik til populær-litterære genrer og genreblandinger som faktion, dokudrama osv. osv. Men jeg mener også forskellige former for litterær, fiktiv bearbejdning af kulturelle identiteter, kulturmøder, kulturblanding og kulturel hybridisering. Det som nogle har kaldt transnationale litteraturformer. Eksempler kan være eksillitteratur og andre former for rejse- og migrationslitteratur, hvor der måske eksperimenteres med flerkulturalitet og flersprogethed i én og samme tekst. Til kernekompetencerne hører - som formuleret i 'Fremtidens sprogfag' - æstetisk forståelse og respons i forbindelse med tekster der fascinerer. Men *blandt kernekompetencerne* vil jeg lægge til: Viden og bevidsthed om den litterære mangfoldighed i det komplekse samfund, hvor mange kulturelle og sociale perspektiver brydes, bl.a. i litteraturlæsningen i den enkelte gymnasieklasse. Dette gælder både synet på den dansksprogede litteratur og synet på 'målsproglitteraturen'.

Viden og bevidsthed om kulturel mangfoldighed

Forfatterne af 'Fremtidens sprogfag' fremhæver at en vigtig kompetence i forbindelse med sprogfagene er 'sprogfag som vindue mod verden', også benævnt: 'global orienteringsevne' eller 'aviskompetence'. Det er klart at sprogfagene kan og bør bidrage til denne almindelige orienteringsevne. Men med hensyn til synet på kultur og interkulturalitet, så synes standpunktet nærmest at ligge i forlængelse af den nationale forståelse. Der er i hvert fald ingen fremhævelse af den kulturelle (bl.a. i betydningen etnisk-kulturelle) mangfoldighed i ethvert samfund, og der er heller ikke nogen steder hvor der nævnes problematikker i forbindelse med den fleretniske gymnasieklasse. Den kultur-

pædagogiske dimension er ikke inddraget, og det er f.eks. ikke klart hvad den ene af de fire kernekompetencer, 'interkulturel transmission', indebærer. Begrebet er ikke relateret til den eksisterende forskning og udvikling af begrebet interkulturel kompetence og tilgrænsende begreber.

Efter min mening må fokus i den kulturelle og kulturpædagogiske dimension ligge på den almene dannelse som myndig og kritisk samfundsborger og på evnen til at omgås den kulturelle kompleksitet. Det indebærer evne til at læse og forstå dokumenter (talte eller skrevne, litterære eller ikke-litterære, medietekster eller andre tekstformer) fra



Krakow (foto: Karen Risager)

en anden kulturel kontekst og relatere dem til sin egen forforståelse og kulturelle og sociale baggrund (og interessere sig for oversættelse som sproglig og kulturel praksis, som forfatterne af 'Fremtidens sprogfag' også nævner). Det indebærer også selvstændigt at kunne observere, deltage i og analysere praksis i forskellige situationer hvor mål-sproget bruges, f.eks. på en skole i udlandet (Roberts et al. 2001).

Almen sprogforståelse

I lovforslaget er der i grunduddannelsen forudset et forløb i almen sprogforståelse, og her er det meningen at eleverne skal tilegne sig 'et sprog om sproget', altså et metasprog. Forløbet skal styrke elevernes teoretiske sprogforståelse, og det lyder som et godt forslag. Men jeg vil gerne slå til lyd for at dette forløb ikke kun handler om at udvikle grammatisk forståelse og en grammatisk terminologi. Dette er vigtigt, men må ikke stå alene. For at sikre et bredt sprogsyn vil jeg mene at også mere sprogsociologiske og sprogpsykologiske indfaldsvinkler er vigtige, ikke mindst for at forstå samfundenes sproglige mangfoldighed. Derfor mener jeg at følgende begreber og emneområder bør inddrages i forløbet:

- standardsprog, sociolekter og dialekter, sproglige mindretal
- skriftsprogsnorm og talesprogsnormer
- modersmål, førstesprog, fremmedsprog og andetsprog
- tosprogethed

Undervisning i disse emner og begreber har stor betydning for at eleverne får en fagligt funderet forståelse af hvad det vil sige at være et flersproget individ og/eller at leve i et flersproget samfund.

Almen kulturforståelse

Jeg kunne godt ønske mig at Lovforslaget havde lagt vægt på den almene kulturforståelse som en vigtig ingrediens i en ny almindelse i en internationaliseret verden. Der er brug for et forløb om almen kulturforståelse i grunduddannelsen som en parallel til almen sprogforståelse, og der er også brug for tilvalgsfag om kulturforståelse og forskellige former for kulturanalyse i det moderne og postmoderne samfund - medier, forbrug, fritid m.m.

Faglige samarbejder i øvrigt

Sprogfagene i gymnasiet, især engelsk, har allerede en del erfaring med fagligt samarbejde i forbindelse med studierejser til udlandet. Men derudover bliver det meget spændende hvilke samarbejder der bliver udviklet i de kommende år, og hvilke former, aktiviteter og erkendelser samarbejderne lægger op til, både inden for skolens mure og i samarbejde med det omgivende samfund i Danmark og i udlandet.

Jeg vil her anbefale at man orienterer sig i hvordan sprogfagene i folkeskolen har bidraget til projektarbejder af forskellig slags igennem årene. Blandt de mange publikationer vil jeg fremhæve 'Udblik og Indblik' (Holm-Larsen m.fl.), som fokuserer på internationaliseringen i folkeskolen med særligt henblik på elevmobilitet og kulturmøder. Forfatterne har bl.a. formuleret et bud på hvordan man kan strukturere det internationale stof i folkeskolens formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder og læseplaner, og de har skrevet et kapitel om tosprogede elever og den internationale dimension. Forfatterne kunne have lagt mere vægt på det transnationale perspektiv end de gør. Men jeg finder alligevel bogen meget inspirerende. Her kan den ny gymnasieskole lære noget.

Litteratur

Forslag til Lov om uddannelsen til studentereksamen (Gymnasieloven) med Bemærkninger. 2003.

Fremtiden sprogfag - vinduer mod en større verden. Rapport fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene. ved/ Peter Harder, Per Øhrgaard ... [et al.] Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 5, 2003.

Holm-Larsen, Signe m.fl.: Udblik og indblik. Internationalisering i folkeskolen. Vejle; Kroghs Forlag, 2002.

Risager, Karen: Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur. Kbh.; Akademisk Forlag, 2003.

Roberts, Celia et al.: Language Learners as Ethnographers. Clevedon; Multilingual Matters, 2001.



Hanne Geist

Lektor, cand. mag.
Køge Gymnasium.
hanne@geist.dk



Dorte Fristrup

Adjunkt, cand.mag.
VUC Horsens.
dorte.fristrup@skolekom.dk

Nye skolegrammatikker ønskes

Som masterstuderende i fagpædagogik ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i Odense (DIG) har vi i en semesteropgave undersøgt gymnasiets gængse læremidler til grammatikundervisning i henholdsvis tysk og fransk. Vores resultater er forbløffende ensartede, og det er de samme problemfelter, vi har fået øje på. Overordnet drejer det sig om denne diskrepans: I sprogfagenes bekendtgørelser gives der udtryk for, at grammatikken skal have en tjenende funktion i forhold til det kommunikative; at den skal være middel, ikke mål. Men den holdning synes læremidlerne ikke at afspejle.

Det fremherskende sprogsyn i de ungdomsgymnasiale uddannelser i dag er kommunikativt. Vore elever skal først og fremmest kunne begå sig i kommunikationssituationer - de skal kunne lytte, forstå, tale, skrive og læse på målsproget (på forskellige beherskelsesniveauer, naturligvis). De skal altså ikke (nødvendigvis) eksplicit kunne diverse grammatiske regler og bøjningsmønstre.

Det fremherskende sprogtilgængelssyn inden for fremmedsprogsforskningen foreskriver, at grammatik - som et nødvendigt værktøj til at udvikle, nuancere og forfine sprogforståelse og sprogproduktion - bedst læres *i kontekst*. Overført til sprogundervisning i praksis medfører det, at der skal fokuseres på grammatik i sammenhæng med det indhold, man vil give samtalen, eller i tilknytning til den tekst, man er ved at læse. Problemerne skal tages i den rækkefølge, de behovsmæssigt måtte dukke op, og altid i kontekst, aldrig løsrevet. Desuden skal fokus flyttes fra at være koncentreret omkring *output* - det sprog, eleverne producerer - til i højere grad at være rettet mod bearbejdning af *input* til *intake*.¹ Det vil sige, at begrebet sproglig opmærksomhed bliver centralt.

Det fremherskende læringssyn er generelt konstruktivistisk: læring er ikke et spørgsmål om at overføre viden fra læremidler/lærer til elev, men om en konstruktionsproces,

hvor eleven er subjekt i sin egen læreproces og ikke objekt for lærerens undervisning. Læring er således også procesorienteret, ikke kun indholdsorienteret! Hertil kommer, at læring ikke kun er et rent individuelt kognitivt anliggende, men at læring finder sted i *social interaktion*. Eleverne skal i dialog med hinanden og med stoffet for derigennem at *forhandle sig frem til/konstruere* deres egen viden.

Men hvad med læremidlerne?

Uwe Helm Petersen kritiserede allerede i 1989 de traditionelle (skole)grammatikker for ikke at befordre elevernes intersproglige udvikling pga. deres „isolerende og atomiserede sprogsyn“. De er produkt- og systemorienterede, hvor de burde være holistisk procesorienterede. Han peger på faren ved, at grammatik bliver et mål i sig selv i stedet for at føre til grammatisk bevidsthed som et middel til, at eleverne kan blive bedre til at forvalte deres egen indlæring. Grammatik bør først sættes ind, når eleverne har behov for det i en bestemt kommunikativ sammenhæng. Her skal den bruges til at fremme hypotesedannelse og -afprøvning.

Også hos Ulrika Tornberg betones elevens egenaktivitet, men samtidig det kooperative aspekt: „Ved en problemfokuseret, induktiv arbejdsmåde, hvor eleverne selv skal opdage reglerne, forsøge at formulere dem, strukturere dem og omstrukturere dem i deres egne eksempler og desuden gøre det i grupper, kan vi formodentlig involvere flere elever i grammatisk problemløsning.“

De danske lærebøger

Det er synspunkter, som tager afsæt i en moderne, kommunikativt orienteret fremmedsprogsforskning. Den er det svært at se spor af i de danske skolegrammatikker med tilhørende øvelser til brug i gymnasiet.

Det hører til undtagelserne, at der her gøres opmærksom på arbejdsformer. Det interaktive medtænkes altså ikke som en faktor, der fremmer indlæringen. Det samme gælder den kontekstuelle ramme. Der lægges sjældent op til, at eleverne skal opdage regler og regelmæssigheder, og de får sjældent lejlighed til selv at eksperimentere med det, de har øvet sig på. Til gengæld er de foretrukne øvelser oversættelse af isolerede sætninger og indsætningsøvelser.

Robert DeKeyser giver en overbevisende forklaring på, hvorfor de mange mekaniske, mere eller mindre drill-prægede øvelser ikke har den forventede effekt - nemlig at gøre *deklarativ viden*² til *procedureviden*³: Learneren trækker kun på den deklarative viden de første par gange, de enkelte, ensartede trin i øvelsen gennemføres. Derpå opgives enhver kobling af betydning, form og funktion, og udfyldningen foregår på grundlag af analogi. Der er ikke længere tale om kognitive aktiviteter, men netop om noget rent

mekanisk. Det medfører ifølge nyere kognitiv forskning, at formerne ikke flyttes fra arbejdshukommelsen til langtidshukommelsen. Der er med andre ord ikke tale om udvikling af procedureviden og automatisering.

Mundtlighed

Der er i lærebøgerne enten slet ingen eller uendeligt få mundtlige øvelser, hvilket er et stort problem. For hvordan kan man arbejde sig fra den langsomme, kontrollerbare skriftlige omsætning af grammatisk regelviden til den hastige, risikofyldte mundtlige sprogproduktion uden at øve?

I Dreyfus-brødrenes model for menneskets læreproces⁴ opereres der med fem trin: nybegynder, avanceret begynder, kompetent udøver, kyndig udøver, ekspert. Man kan her spørge: Hvilke niveauer sigter de undersøgte læremidler imod? Tilgodeser de kun de første trin, som er præget af faktaviden og regelanvendelse? Trin 3, den kompetente udøver, omfatter foruden kognitive opgaveløsende processer også skøn og fortolkning. Når man derop? Og for at blive en kyndig udøver kræves der, at den analytiske rationalitet suppleres med intuitiv handlen på baggrund af erfaring. På ekspertstadiet har vi 'den flydende, utvungne præstation', intuitiv, holistisk beslutningstagen. Der er nok ikke mange af vore elever, der når det trin.

Der kræves hurtighed, konkrete *cases* - i vores tilfælde lejlighed til at bruge sproget kommunikativt - og gode eksempler, f.eks. sprogligt *input*, for at komme ud over de stadier, der domineres af det regelbaserede. Den intuitive handlen kræver erfaring 'på egen krop'. Det er ikke sådan, at de tidlige stadier, hvor der sigtes mod færdighedstræning og faktuel viden, kan springes over. Men dyrkes de overdrevent og som et mål i sig selv, bliver det måske aldrig muligt at foretage de kvalitative spring væk fra bundetheden til det regelbaserede. Fra kvalifikation til kompetence.

Status anno 2003 er altså, at hovedparten af de læremidler, der er udviklet til grammatikundervisningen i fransk og tysk, er med til at fastholde denne undervisning i en instruktionsistisk og deduktiv tradition, ude af trit med sprogtegnelsesforskernes anbefalinger og ude af trit med det kommunikative sigte, som moderne sprogundervisning skal have.⁵

Hvad hindrer fornyelse?

Først og fremmest står vel de faglige traditioner i vejen. Vi har som lærere tendens til at fastholde dem fra egen studie- og gymnasietid, og at ændre radikalt på så gamle traditioner, som dem grammatikundervisningen trækker på, er en lang proces. Ofte, når faglige traditioner står for at ændres, uanset om det sker via bekendtgørelsesændringer eller ej,

ledsages ændringerne af udbredt angst for niveausenkning. At koble grammatikken i højere grad til mening og indhold vil muligvis gøre den mindre synlig i sig selv, men det er her væsentligt at slå fast, at det at ændre på grammatikkens 'hvordan' IKKE er det samme som at sige, at der ikke længere skal undervises i grammatik - for det skal der.

Men for den lærer, som er vant til at arbejde mere traditionelt med grammatik, vil kravet om at tage hensyn til elevernes kommunikative behov rejse flere problemer. Dels kan hun ikke indbygge den sædvanlige progression i undervisningen, dels tenderer den mod at blive totalt individualiseret og dermed uoverskuelig. Og der er ikke længere kun én løsning, ét rigtigt svar. Det gør evalueringen mere besværlig.

At det er svært at gå nye veje og udforme nye grammatikker mener også Harder, der skriver, at det er svært at finde „en egnet overordnet beskrivelsesramme“, der kan erstatte den klassiske fremstilling, som har „en måde at koge forholdene på et sprog ned til et overskueligt format, der tilmed er almindeligt kendt og accepteret ...“. Hvordan forene morfosyntaks, semantik og pragmatik på en for gymnasieelever overskuelig måde?

Vi ønsker os nye undervisningsmidler til grammatikundervisningen som

- har som udgangspunkt, at sprog har *indhold*
- vægter sammenhængen mellem *betydning og form*
- er både *proces- og produktorienteret*
- lægger vægt på *bevidstgørende og forståelsesorienterede* øvelser
- lægger vægt på elevernes *aktive deltagelse* ved at tage højde for deres *forforståelse* og derfra motivere dem til at *tænke med og tænke videre*
- gør brug af *det induktive princip*
- er eksplicit omkring øvelsesmaterialet, så eleverne bevidstgøres *om læreprocessen*
- er eksplicit omkring niveau, ikke blot i en skelnen mellem *receptiv og produktiv viden/kunnen*, men også i en skelnen mellem de krav, der stilles til *genkendelse, forståelse, automatisering, bevidsthed og beherskelse*
- omfatter *mundtlige øvelser*.

Litteratur

Ambjørn, Lone: Forståelse og produktion i den moderne grammatikundervisning. i: Fransk Nyt, nr. 225, 2000.

DeKeyser, Robert M.: Cognitive perspectives on learning and practicing L2 grammar. i: Catherine Doughty & Jessica Williams (red.): Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge; Cambridge University Press, 1998.

Ellis, Nick C. (red.): Implicit and Explicit Learning of Languages. London; Academic Press, 1994.

Harder, Peter: Hvad skal der egentlig stå i en grammatik i dag? i: Hermes, Journal of Linguistics 17, 1996.

Petersen, Uwe Helms: Grammatik i fremmedsprogsundervisningen. i: Gabriele Kasper & Johannes Wagner (red.): Grundbog i fremmedsprogpædagogik. Kbh.; Gyldendal, 1989.
Tornberg, Ulrika: Sprogdidaktik. Kbh.; L&R Uddannelse, 2001.

Noter

- 1 Intake forstås her som den del af input, som learneren lægger mærke til og tager til sig.
- 2 Dvs. faktaviden om bøjningsformer, regler og deres anvendelse.
- 3 Dvs. færdighed i at bruge den deklarative viden.
- 4 Her fra Bent Flyvbjerg: Rationalitet og magt. Kbh.; Akademisk Forlag, 1991. Oprindeligt i: Dreyfus, Huber & Stuart Dreyfus: Intuitiv ekspertise. Kbh.; Munksgaard, 1991.
- 5 Dog er der enkelte udgivelser, der på nogle punkter skiller sig ud: for tysk Grete Trudsø Johansen: Sporhunden - sproglig iagttagelse og grammatik. Risskov; Forlaget Telling 2001; for fransk Damkjær, Jeremiassen og Larsen: Pages d'écriture: Skriftlig fransk. Kbh.; Munksgaard 1996, og Mørgensen, Schjørring og Virring: À la carte. Kbh.; Kalejdoscope, 2000.

Et eksempel

Et tillæg til denne artikel med en kommenteret øvelsessekvens er tilgængelig på nettet på adressen: www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr27/Geist-eks.PDF

**Eksempel til artikel i
Sprogforum nr. 27, 2003:
Hanne Geist & Dorte Fristrup: Nye skolegrammatikker ønskes**

I sprogfagernes bekendtgørelser gives der udtryk for, at grammatikken skal have en tjenende funktion i forhold til det kommunikative: at den skal være middel, ikke mål. Den holdning synes læremidlerne ikke at afspejle.

Kommunikative øvelser eller ej

Der var ellers allerede i 1981 - før den ældste af de undersøgte læremidler blev udgivet - kommet en bog med netop dette syn på grammatikkens rolle, nemlig *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*.¹ Her arbejdes kommunikativt i den forstand, at der gås ud fra en pragmatisk orienteret metodik. Men selvom man er opmærksom på vigtigheden af, at learneren så vidt muligt skal kunne tale/skrive som sig selv, altså sige noget, han/hun mener, er det også klart, at learneren må starte med stærkt styrede, overvejende reproducerende øvelser for først til sidst at være i stand til at formulere sig frit og kreativt. Øvelserne kædes sammen i sekvenser, der består af fire trin.

På det første trin, A, arbejdes der receptivt, med strategier til at fremme forståelsen, dvs. med input, endnu ikke med output, som er det eneste, de danske læremidler beskæftiger sig med. Først på det næste trin, B, det reproduktive, forekommer opgaver af egentlig grammatisk art, f.eks. indsætningsøvelser. Men vel at mærke i en kontekst, f.eks. hvor det drejer sig om at berette om noget, der er foregået for nogen tid siden. Altså en øvelse ang. brug af perfektum. Næste trin, C, er det reproduktivt-produktive, og D de frie opgaver, der træner den kreative sprogbrug, et stadium, der stort set aldrig nås i de danske lærebøger².

Her er de foretrukne øvelser oversættelse af isolerede sætninger og indsætningsøvelser. Trænes der f.eks. brug af perfektum, sker det gerne for stærke og svage verbers vedkommende for sig, de stærke evt. også gruppe for gruppe. Måske endda i en øvelse, hvor der først indsættes præteritum, dernæst perfektum. Det kan føre til aparte resultater, når der f.eks. i sætningen „In der Ferne hörte sie das leise Rauschen eines Bachs, der durch den Garten ... (fließen)“ først skal indsættes præt., dernæst perfektum, som ikke giver mening i en sådan sammenhæng. Det mekaniske i øvelsen har altså ført til frembringelsen af en sætning, der støder an mod tysk sprogbrug. Selvom den slags hører til sjældenhederne, er det alligevel symptomatisk for en uheldig mekanisk omgang med sproglige størrelser, hvis indhold let fortoner sig, altilmedens der fokuseres på formen. Hos Neuner m. fl. var indsætningsøvelsen ang. perfektum tænkt som en forøvelse til en fri(ere) beretning om noget fortidigt, et kommunikativt behov vores elever ofte sidder

med. I selve øvelsen var der tale om en blanding af stærke og svage verber, der skulle vælges ud fra en betydning, som passede. Der er altså flere bolde i luften, eleverne bliver ikke, hvad Häussermann og Phipho kalder *unterfordert*. De påpeger, at der ved en række grammatiske øvelser stilles for få krav til eleverne, og de råder derfor til at gøre sådanne øvelser mere farverige og underholdende og f.eks. indbygge overraskelsesmomenter. Det kan man ikke påstå er et råd, de danske lærebogsforfattere har lyttet til.

Kedsomhed må let kunne brede sig, når man ser, hvor mange ensartede øvelser der ofte foreslås til et enkelt grammatisk emne.

Robert DeKeyser³ giver en bestikkende forklaring på, hvorfor de mange mekaniske, mere eller mindre drill-prægede øvelser ikke har den forventede effekt, nemlig at gøre deklarativ viden, som jo er en forudsætning for at kunne udføre dem, i hvert fald uden brug af hjælpemidler, til procedureviden: Learneren trækker kun på den deklarative viden de første par gange, de enkelte, ensartede trin i øvelsen gennemføres. Derpå opgives enhver kobling af mening og form, og udfyldningen foregår på grundlag af analogi. Der er ikke længere tale om kognitive aktiviteter, men netop om noget rent mekanisk, hvilket iflg. nyere kognitiv forskning betyder, at formerne ikke flyttes fra arbejdshukommelsen til langtidshukommelsen.

Skriftlighed

Langt de fleste øvelser i forbindelse med skolegrammatikkerne er skriftlige. Det er der en god grund til. Skrivning sætter som den langsomme færdighed ikke learneren under pres, der er tid til overvejelser, og måske er det rigtigt, som Häussermann og Phipho mener, at det, der går gennem hånden, skaber *Gedächtnisbilder*. Det er selvfølgelig håbet, at den omhyggelige, kontrollerede skrivning fører til sproglig opmærksomhed / *language awareness* og ad denne vej påvirker talesproget. Men de to grammatikere beklager også, at der ofte mangler et - efter deres mening - uomgængeligt skridt undervejs fra de bundne formelle øvelser til den frie formulering: De halvåbne/-frie øvelser (type C), som de med en betegnelse hentet fra klavermusikken kalder *inventioner*, og som består af en kombination af imitation og omformning, variationer over et grundmønster.⁴ Det er ganske rigtigt, at sådanne øvelser er næsten helt fraværende i de danske læremidler. Og det er så meget mere beklageligt, som der er grund til at tro, at eleverne snarere udvikler sproglig opmærksomhed, når de slås med deres egen formulering, end når de skriver/oversætter en forud opgivet form.

Mundtlighed

Men det er især et stort problem, at der er enten slet ingen eller uendeligt få mundtlige øvelser. For hvordan kan man arbejde sig fra den langsomme, kontrollerbare omsætning af grammatisk regelviden til den hastige, risikofyldte mundtlige sprogproduktion uden at øve?

I Dreyfus-brødrenes 5 fasede model⁵ for menneskets læreproces kræves der for at blive en kyndig udøver, at den analytiske rationalitet suppleres med intuitiv handlen på baggrund af erfaring. Og på ekspertstadiet har vi „den flydende, utvungne præstation“, intuitiv, holistisk beslutningstagen.

Der er grund til at overveje flg., når man taler grammatikundervisning og vil undgå, at eleverne bliver fastholdt på et stade som nybegynder, hvor grammatik er ensbetydende med at lære regler, som skal følges: „Ensidig fokusering på analytisk rationalitet virker begrænsende for menneskets bedste præstationer på grund af den analytiske rationalitets langsomme ræsonneren og fokus på regler“⁶ Der kræves hurtighed, konkrete cases, i vores tilfælde lejlighed til at bruge sproget kommunikativt, og gode eksempler, f.eks. sprogligt input, for at komme udover de stadier, der domineres af det regelbaserede. Den intuitive handlen kræver erfaring ‘på egen krop’.

Det er ikke sådan, at de tidlige stadier, hvor der sigtes mod fædighedstræning og faktuel viden, kan springes over. Men dyrkes de overdrevent og som et mål i sig selv, bliver det måske aldrig muligt at foretage de kvalitative spring væk fra bundetheden til det regelbaserede. Fra kvalifikation til kompetence.

En øvelsessekvens

For at vende tilbage til udgangspunktet: Hvordan kan man forestille sig, at eleverne arbejder med en grammatisk struktur, fordi et kommunikativt behov gør det nødvendigt?

Et eksempel kunne være brug af hypotetisk konjunktiv, et område, der anses for relativt vanskeligt i tyskundervisningen. Den følgende sekvens af øvelser følger nogenlunde det ovenfor omtalte mønster med de 4 øvelsestyper og lever samtidig op til de krav, Uwe Helms Petersen og Ulrika Tornberg stiller.

Klassen, en 2.g, læser drejebogen til filmen *Lola rennt*. Lola er kommet for sent til en aftale og har bragt sin kæreste i en slem knibe. Eleverne får som opgave at gennemspille en dialog, hvor de to hovedpersoner, Lola og kæresten, diskuterer, hvad der var sket, hvis Lolas knallert ikke var blevet stjålet, og hun derfor var kommet til tiden. De har med andre ord et behov for at lære form og funktion af hypotetisk konjunktiv.

For at sikre forståelsen af konjunktivformerne og for at åbne mulighed for induktivt at opstille regler for brugen af dem får eleverne et lille uddrag af en scene i drejebogen, hvor hovedpersonerne drøfter, hvad der ville ske, hvis den ene døde.⁷

Dernæst får de øvelsen *Ein Konjunktivmensch*⁸, der består af 8 udsagn, som tilsammen udgør en lille historie om Andreas’ problemer med at få sin egen lejlighed, fordi han

ikke har noget arbejde. Altså en kontekstualiseret øvelse af typen invention. Der gives nemlig et mønster, som skal imiteres, men også omformes.

Nu følger en friere mundtlig opgave, som består af to dele: Først en dialog, hvor spørgsmålene, men ikke svarene er givne på forhånd, altså en delvis forstruktureret øvelse. Dernæst skal eleverne selv opfinde nye spørgsmål af samme type og stille til en partner.⁹

Nu kommer så endelig den øvelse, der gav anledning til de foregående: Dialogen mellem de to personer i teksten. Her kæmper indholdet - der kan lægges megen fortolkning af forholdet mellem de to ind - med formen. Den er de blevet (gjort) opmærksom på og har øvet sig i at håndtere i de styrede øvelser, de har været igennem.

Det lille forløb blev gennemført på tre lektioner som en del af en blokdag. En del af eleverne beklagede bagefter, de ikke havde haft mere tid. De ville gerne have gjort dialogen længere. At beherske hypotetisk konjunktiv var en landvinding. Det lykkedes ikke uden fejl, men alle fik færten af, hvad det drejede sig om, og alle fik en del udsagn formuleret, mange faktisk helt korrekte.

Noter

1 Modellen stammer fra Gerhard Neuner, M. Krüger og U. Grewer: Übungstypologie für den kommunikativen Deutschunterricht. München; Langenscheidt, 1981.

2 Lone Ambjørn foreslår (i artiklen: Reception før produktion - proces før produkt in: Sprogforum 10, 1998) lignende øvelsessekvenser, der består af: receptive øvelser, bundne produktive øvelser og frie produktive øvelser.

3 Robert M. DeKeyser: Cognitive perspectives on learning and practicing L2 grammar. In: Catherine Doughty og Jessica Williams (red.): Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge; Cambridge University Press, 1998.

4 Et eksempel kan ses i Ulrika Tornberg m.fl.: Die Grammatik. Kbh.; Gyldendal, 1996, s. 125, øv. 127.

5 Her gengivet efter Bent Flyvbjerg: Rationalitet og magt. Kbh.; Akademisk forlag 1991 og Mads Hermansen: Læringens univers. Forlaget Klim 1996 & 2001

6 Flyvbjerg, s. 29

7 Tekststykket og dialogøvelsen findes på www.tyskforlaget.dk under: Lola rennt. Her er også links til en lille grammatik.

8 Ulrika Tornberg m.fl.: Die Grammatik. Kbh.; Gyldendal, 1996 s. 137, øv. 139.

9 Denne øvelse stammer fra Lone Häckert og Birgit Lohse: Alles in allem. Kbh.; Munksgaard, 1998 s. 95, opgave 5.



Agnes Witzke

Lektor, cand.mag. i dansk og geografi,
Avedøre Gymnasium.
agnes.witzke@skolekom.dk

Forskellighed som potentiale

- litteraturundervisning i dansk i multietniske klasser

Når man på gymnasie- og hf-niveau underviser i dansk i klasser hvor der er elever med en anden etnisk baggrund end dansk, står man over for den pædagogiske udfordring at skulle planlægge en undervisning der sikrer at også disse elever får „en stemme i klasserummet“ (Olga Dysthes formulering). Dvs. at de i arbejdet med litterære tekster oplever at deres læsning af teksten har lige så meget vægt som de andre elevers læsning og bidrager til den fælles forståelse. Samtidig skal undervisningen give den enkelte mulighed for at spejle sig i teksten og få ham/hende til at reflektere over tematikken. Eleverne skal desuden lære at argumentere for deres holdninger i forhold til teksten. Ligeledes skal læsningen give dem en viden om det danske samfund, dansk kultur og litteratur.

Undervisningen må derfor tage højde for at disse elever på en række områder har en anden kulturel kompetence end danske elever. En forudsætning for at kunne afkode en dansk litterær tekst er bl.a. kendskabet til den sociale og kulturelle kontekst, den er skrevet ind i. Derudover er det nødvendigt at have et bredt sprogligt repertoire og en generel færdighed i at kunne leve sig ind i litteratur, reflektere over den og fortolke den.

Som dansklærer er det vigtigt at have en viden om styrker og svagheder i den kulturelle kompetence hos eleverne for at kunne tage højde herfor i undervisningen. Det kan dog ofte være vanskeligt at gennemskue hvornår en manglende viden om kulturelle, samfundsmæssige eller historiske forhold blokerer for elevens forståelse af teksten. Dertil kommer at vi ikke taler om en homogen gruppe af flerkulturelle elever. Selvom jeg har undervist elever med anden etnisk baggrund i mange år og samlet viden og erfaringer, oplever jeg således jævnligt elevudsagn og -reaktioner som kommer bag på mig.

Dialogisk undervisning i dansk

Dialogisk litteraturundervisning giver mulighed for at imødekomme en række af disse problemer. I den dialogiske undervisning går lærer og elev og eleverne indbyrdes i dialog om teksten. Der skabes respekt for hinandens læsning i klassen, og alle oplever at de har en stemme i klasserummet.

Den dialogiske form bygger på arbejdsformer som kendes fra processkrivning og bruger metoder som tænkeskrivning, 'at læse med blyant i hånd' (dvs. understregning af centrale steder), registreringsskrivning, 'læsedagbog', 'at skygge en person', meddigtning, kopiering af stil og genre, opstilling af tolkningshypotese, etablering af forforståelse.

Gennem elevernes skrivning om teksterne får jeg et indblik i hvorledes elever med anden etnisk baggrund læser teksten. Og ved at tilrettelægge en undervisning der inddrager elevernes skrivning, sikrer jeg at elevernes viden kommer frem i gruppediskussionen og i plenum i klassen. Eleverne oplever således at deres læsning af teksten accepteres - inkluderes, og jeg undgår at elever med anden etnisk baggrund føler sig isolerede og ekskluderede fra resten af klassens læsning.

Ældre litteratur og kulturel kompetence

Modsat andre danske elever har elever med en anden etnisk baggrund gerne sværere ved læsning af og indlevelse i nyere litteratur end i ældre litteratur. De temaer der behandles i ældre litteratur, er ofte tættere på de flerkulturelle elevers erfaringsbaggrund. I kraft af deres kulturelle kompetence har de et fortrin frem for de danske elever, og deres læsning af en ældre tekst kan således bidrage til en dybere fælles forståelse i klassen. Det gælder læsning af middelalderlige tekster, tekster fra oplysningstiden og romantiske tekster.

Sagaer og folkeviser

Centrale begreber i sagaer og folkeviser som slægtskabsbånd, forpligtelser over for slægten, stolthed, ære og hævn er og bliver abstrakte for danske elever. Sådan er det ikke nødvendigvis for elever med en anden etnisk baggrund, specielt ikke elever med arabisk, tyrkisk eller pakistansk baggrund. Slægten og forholdet til slægten er for mange den sociale ramme som den enkelte må indordne sig under, og som begrænser ens frihed: Faderen er patriark, sønnerne respekterer ham, døtrene retter sig efter faderen eller den ældste bror. Man skal ære slægten og sikre den et uplettet ry. Hvis nogen forbryder sig mod et slægtsmedlem, rammer det slægtens ære, og man er forpligtet til at hævne slægten. Selvom blodhævn yderst sjældent praktiseres i dag, kender mange elever det fra historier i familien eller har hørt om det når de i ferien besøger slægten i oprindelseslandet. Og respekten over for slægten og familiens overhoved er måske fortsat central i deres opdragelse. Sagapersonernes normer og handlinger er derfor ikke så fremmede og kan i en vis udstrækning relateres til elevernes egen adfærd og forpligtelse over for slægten, og de er derfor hurtige til at afkode og forstå konflikterne.

Vi læser ofte en saga - gerne Gisle Surssøn som rummer alle de væsentlige sagatræk. Selvom det er ældre litteratur, kan de fleste elever godt lide genren der er elementært spændende og actionpræget. Inden vi går i gang med analyse og tolkning af sagaen af-

sætter jeg god tid til sammen med eleverne at gennemgå de første par sider om slægten, udrede slægtsrelationerne og tegne et slægtstræ på tavlen. Det fungerer som en form for *forforståelse* - i dette tilfælde er arbejdet med at etablere en forforståelse især rettet mod de danske elever der ikke er vant til at tænke i slægt og ofte har en lille familie, og for hvem det derfor virker fremmed med denne slægtsudredning. De etniske elever derimod har normalt fastholdt relationen til en meget stor familie og opfatter ikke sagaens indviklede slægtsrelationer som uvedkommende eller fremmed.

Derpå tager vi fat på at læse og tolke sagaen. Eleverne skal hjemme føre *læsedagbog*. Det fungerer på den måde at eleven under forberedelsen derhjemme skriver centrale citater fra teksten ind i dagbogen og sine egne overvejelser over citatet. Hver elev medbringer sin 'læsedagbog' og tager i gruppearbejdet afsæt i sine overvejelser. Det er en god metode til at sikre at alle elever får mulighed for at reflektere over teksten og siden får en stemme i klasserummet ved gennemgangen af værket. I dette tilfælde har jeg bedt dem om at *skygge* Gisle, dvs. udvælge centrale steder der siger noget om Gisle og kommentere stederne og hans adfærd.

I gennemgangen lader de danske elever sig gerne fange af spændingen som i en krimi, men de har svært ved at identificere sig med Gisles motiver og handlinger. Af de flerkulturelle elevers refleksioner over Gisles adfærd og motiverne bag hans handlinger fremgår det at de uden større problemer lever sig ind i Gisles situation, og det kan udnyttes pædagogisk - f.eks. ved at blande danske og flerkulturelle elever i gruppesituationer.

Også når vi læser folkeviser, oplever jeg at elever med anden etnisk baggrund har en større forståelse af visernes konflikter end danske elever har. De flerkulturelle elever er selv splittede mellem tradition og modernitet. De er opdraget til at respektere slægten og værne om dens ære og ry, men er vokset op i et moderne, individorienteret samfund og oplever derfor ofte selv at stå i en konflikt mellem slægtens krav og deres egne følelser og interesser.

Jeg har under læsningen af Ebbe Skammelsen arbejdet med *meddigtning*. Eleverne får udleveret de første 24 strofer til og med det sted hvor Ebbe leder den unge brud til brudehuset. Jeg må lægge ud med en slags 'oversættelse' og opklarende spørgsmål til de 24 strofer. Derefter fokuserer vi på folkevisens form: rim, rytme, gentagelser, omkvæd, faste vendinger.

Eleverne får nu en skriftlig opgave: *Skriv en slutning på folkevisen. Skriv i samme genre - dvs. du skal fastholde visens form!*

Næste time medbringer eleverne deres slutning og læser den højt for hinanden i gruppen, sammenligner og diskuterer indhold og stil.

Den fælles opsamling i plenum fokuserer på de forskellige bud på slutningen:

- Ebbe og Lucelille får hinanden, Peder trækker sig: *happy end*
- Ebbe løber væk med Lucelille
- Ebbe slår Peder ihjel og løber væk med Lucelille
- Ebbe får ikke Lucelille

De forskellige slutninger fører til vilde diskussioner. Derefter udleverer jeg den rigtige slutning og læser den højt. Det udløser en hidsig diskussion af Lucelilles holdning: „Sådan kan hun da ikke opføre sig over for Ebbe, hun skulle jo have været gift med ham, hvorfor er hun så ikke tro mod ham, men mod Peder?“ er en almindelig reaktion fra en dansk pige.

Nogle af de danske piger har skrevet den første slutning med *happy end*; for dem er forelskelse og kærlighed eneste grundlag for giftermålet, og de forstår slet ikke Lucelilles reaktioner. Flere piger med anden etnisk baggrund er derimod meget tæt på den rigtige slutning, deres vise ender ulykkeligt og beskriver slægtens rolle, ære og hævn. De kender selv konflikten mellem familiens beslutninger og forventningerne til dem og deres egne individuelle følelser og ønsker der må tilsidesættes. Der er her i høj grad tale om identifikation og indlevelse. Med afsæt heri uddyber og forklarer de flerkulturelle elever hvorfor Lucelille handler som hun gør. I elevernes dialog om hendes handlemåde opstår der således en ny, fælles forståelse af at baggrunden for indgåelse af ægteskab ikke er så entydig, men at der er forskellige udgangspunkter som fornuftsægteskabet eller kærlighedsægteskabet.

Holberg og oplysningstiden

Holbergs komedier synes de fleste elever er underholdende; også elever med anden etnisk baggrund. Når de selv skal vælge ældre værker til supplerende læsning på HF, vælger de ofte Jeppe på bjerget eller Erasmus Montanus. De genkender bondesamfundet fra ferieophold hos familien i Tyrkiet eller Pakistan og kan let se komikken i komedierne.

Desuden er oplysningstiden som en brydningstid interessant for mange af dem. De oplever at deres familie befinder sig i en overgangssituation med paralleller til oplysningstiden:

På den ene side har man det feudale samfund med en enevældig hersker. Her kan drages paralleller til deres egen far eller familien i oprindelseslandet der har en kort - eller in-

gen - skolegang og har en baggrund i feudale forhold. Der kan evt. også drages parallel-
ler til de udemokratiske styreformer i oprindelseslandet.

På den anden side er der borgerskabets begyndende krav om oplysning, ytringsfrihed
og demokrati. I oplysningstiden lægges fundamentet til det demokrati og de samfunds-
forhold som eleverne kender og er vokset op med i Danmark, og det er derfor en vigtig
periode at få en grundig viden om kulturelt og samfundsmæssigt.

Men der ligger også potentialer til en generationskonflikt. Lidt firkantet sat op står fader-
rens feudale baggrund og holdninger over for den unges moderne, demokratiske hold-
ninger, og det kan let skabe konflikter inden for familien og bl.a. være med til at under-
minere faderens autoritet.

I arbejdet med Jeppe på bjerget er det oplagt at fokusere på Per Degn-figuren som autori-
tet og perspektivere til i dag: „Eksisterer der en Per Degn i dag?“ De danske elever vil
svare nej, mens de flerkulturelle elever normalt vil sige ja og f.eks. nævne deres far eller
mullahen.

Romantikken

Også tekster fra romantikken er umiddelbart tilgængelige for elever med anden etnisk
baggrund. Det guddommelige og den centrale rolle det har i de romantiske tekster, er
ikke fremmed for disse elever. Hvor danske elever forholder sig mere intellektuelt til
budskabet i teksterne, kan nogle af de flerkulturelle elever i kraft af deres religiøsitet
forholdsvis let leve sig ind i teksterne og identificere sig med personerne og deres skæbne.
Deres registreringsskrivning om pigens skæbne i H. C. Andersens eventyr 'Den lille pige
med svovlstikkerne' viser at hendes død er den logiske slutning for dem. Og generelt
afslører deres skrivelser dem som gode læsere af romantiske tekster - også af H. C.
Andersen. Men det kan knibe med den sociale kritik af eventyret. Den kan til gengæld
komme fra danske elever der vil påpege at H. C. Andersen mangler en social vinkel på
den lille piges skæbne.

Nyere litteratur

Hvor læsningen af de ældre tekster, som vist ovenfor, forholdsvis let kan knytte an til de
flerkulturelle elevers erfaringer og inddrage deres kulturelle kompetence, bliver bille-
det mere komplekst når der læses moderne litteratur. Nogle tekster skaber store proble-
mer, andre rummer temaer som eleverne synes er spændende og kan relatere sig til.

Det er således ikke vanskeligt at læse tekster der tematiserer områder som familie, ægte-
skab, kvindens stilling, individets frigørelse og demokratiseringen af samfundet (se Rita
Hvistendahls undersøgelser) - f.eks. er mange af pigerne meget optaget af at læse tekster

fra Det Moderne Gennembrud der kritiserer arrangerede ægteskaber og går ind for kvindens frigørelse. De kan spejle sig i teksterne og får samtidig, på baggrund af den historiske læsning, en bedre forståelse af den stilling de danske kvinder har i det moderne samfund.

Problemerne opstår når teksterne har en tydelig ateistisk holdning og stiller spørgsmål ved tro og religion. For religiøse elever er læsning af Darwin således dybt provokerende, og det kræver åbenhed og omtanke fra lærerens side at gennemgå Darwins teorier. Også undervisning i tekster der berører seksuelle forhold, kan volde store vanskeligheder. Mange flerkulturelle elever skelner skarpt mellem kropslighed og seksualitet. De har et naturligt forhold til kropslighed - f.eks. rører nogle flerkulturelle mænd/drenge meget mere ved hinanden end danskere, de giver hånd, omfavner hinanden og går med hinanden i hånden. Men seksualiteten taler man ikke om, den er kun knyttet til ægteskabet. Det betyder ikke fravær af det seksuelle; erotikken findes bestemt i deres verden - i pigernes smukke tøj, i valget af bestemte tørklæder, i deres smykker, i sminkningen osv. Og nogle af drengene fører sig frem i bedste machostil. Men den egentlige seksualitet verbaliseres ikke.

Når der undervises i tekster der tematiserer det religiøse eller det seksuelle, er det derfor vigtigt at understrege over for eleverne at målet med undervisningen ikke er at de skal påduttet en holdning, men derimod at de skal tilegne sig en viden om disse forhold. Her drejer det sig ikke om indlevelse, men om intellektuel viden.

I de danske elevers hverdag spiller religion og religiøsitet derimod ingen større rolle, og darwinismen er i store træk en accepteret teori. Ligeledes har de et afslappet forhold til seksualitet. De har ikke vanskeligt ved at leve sig ind i og afkode tekster med seksuelle eller ateistiske temaer.

Forskellighed og dialogisk tænkning

I klasser med danske elever og elever med anden etnisk baggrund vil der som beskrevet være repræsenteret forskellige kulturelle kompetencer. Lidt firkantet kan man sige at de flerkulturelle elever har en kulturel kompetence der gør det lettere for dem at læse ældre litteratur. Billedet ændrer sig når der arbejdes med moderne tekster. Her er det de danske elever der lettest kan identificere sig med teksten - især tekster med seksuelle eller ateistiske temaer.

Denne forskellighed i tilgangen til de litterære tekster kan ses som en styrke. I de forskellige kulturelle kompetencer der er repræsenteret i klasserummet, ligger der nemlig et potentiale til større forståelse af litteraturen. Ved at bringe elevernes læsninger i dialog med hinanden kan man åbne klassens øjne for nye facetter i en tekst. Som ekstra gevinst bidrager det flerstemmige klasserum også til at give eleverne en dybere indsigt i

de kulturelle kompetencer der ligger bag den enkelte elevs læsning. Man kan sige at eleven får et dobbeltblik på kulturen: Hvordan ser min kulturelle selvforståelse ud i forhold til den andens? Hvorfor støder noget i den andens kulturelle normer og værdier mig på mine kulturelle normer og værdier? Og omvendt. Og hvorfor er det sådan? Den dialogiske tænkning åbner for dette og gør verden større.

Litteratur

Dysthe, Olga: Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for at lære. Oslo; Ad Notam Gyldendal, 1995.

Dysthe, Olga: Mitt ansvar er å gi elevene de redskaper ... Om lærerens rolle i det dialogiske og flerstemmige klasserommet. i: Esman, Rasmussen, Wiese (red): Dansk i dialog. Frederiksberg; Daneklærerforeningen, 2000.

Hvistendahl, Rita: Elevportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet. Oslo; Universitetsforlaget, 2001.

Juul Jensen, Mi ´janne m.fl.: Når sproget vokser. Frederiksberg; Daneklærerforeningen, 1998.

Nordsborg, Rasmussen, Witzke: Projektarbejde og dialogisk undervisningsform. i: Esman, Rasmussen, Wiese (red): Dansk i dialog. Frederiksberg; Daneklærerforeningen, 2000.

Ca. halvdelen af de 75 elever på Birkerød Gymnasiums kostafdeling er IB'ere, hvilket bevirker at der tales lige så meget engelsk som dansk på kostskolen. Dette gavner både de danske IB elever og de danske gymnasieelevers *fluency*.

Som engelsklærer er det et privilegium og en udfordring at undervise i engelsk på IB. Det er et privilegium at man kan få mulighed for at bruge sproget i alle dets nuancer, og at man uden større problemer kan læse tekster på et højt sprogligt niveau. Desuden foregår der en frugtbar og naturlig vekselvirkning mellem lærerens mere formelle sprog og de unges dagligsprog til gavn for begge parter. Udfordringen ligger i de mange forskellige accenter man skal forstå, og i at få eleverne til at fungere som helhed med de mange forskellige skolemæssige og kulturelle baggrunde de kommer med.

For kolleger der ikke har engelsk som fag, kan det være vanskeligt at gennemføre en undervisning på engelsk, idet det ikke er nok at kunne den faglige terminologi, som de selvfølgelig kan, men problemet ligger bl. a. i at kunne forklare den samme ting på forskellige måder og kunne *small talk*'e med eleverne. I disse situationer er de tosprogede elever ofte meget tolerante og er, hvis læreren ønsker det, parate med oversættelse af engelske udtryk. Skolen har tilbudt sprogkurser til lærere der ikke har engelsk som fag, og efter at have undervist et par forløb er langt de fleste meget glade for at undervise på IB. Det overordnede indtryk er at både lærere og elever i løbet af de 2-3 år udvikler en evne til at kommunikere flydende og ubesværet på idiomatisk engelsk i alle situationer, hvilket også er nødvendigt for at eleverne kan bestå IB eksamen.

Afslutningsvis vil vi gerne påpege at der findes andre kompetencer end den sproglige og vi mener at IB systemet er med til at udvikle disse kompetencer; især kan fremhæves en større forståelse for og tolerance af mennesker med andre kulturelle baggrunde som naturligt kommer til udtryk i alle hverdagens aspekter. Dette gælder for alle på skolen både lærere og elever.

De fleste af vores elever har en udenlandsk skolebaggrund uden dansk, men der er dog i hver årgang elever med udelukkende dansk folkeskolebaggrund som vælger IB. Normalt anbefaler vi ikke elever med et almindeligt dansk skoleforløb at tage IB, bl. a. fordi de sproglige krav er meget høje. Det er også vores opfattelse at en dansk studentereksamen er et godt grundlag for at klare sig senere i livet, både fagligt og menneskeligt. Hvis kvalificerede danske elever fastholder at de ønsker en IB uddannelse, ofte fordi de er tiltrukket af den kulturelle mangfoldighed eller har ønske om en international karriere, bliver de selvfølgelig optaget, og de klarer sig generelt vældig godt. Da vi har de to skoleformer side om side, sker det også at elever der går i en dansk i.g gennem samværet med IB elever fatter interesse for IB og ønsker at skifte til IB systemet. F. eks. var to af de tre bedste elever i 2002 to piger som var skiftet til IB efter i.g sproglig fordi de i deres omgang med de udenlandske elever havde fattet interesse for denne uddannelse.

Svaret på om de danske IB elever har en større sproglig kompetence end danske gymnasieelever er naturligvis et klart ja. Der er mange grunde til dette: For det første undervises alle fag som sagt på engelsk, dvs. eleverne lærer al faglig terminologi på engelsk, f.eks. også i de naturvidenskabelige fag. Desuden er elevernes omgangssprog engelsk hvilket er med til at give dem en stor mundtlig *fluency*. Vi mener altså at vores elever i modsætning til de fleste danske gymnasieelever tænker på engelsk i undervisningssituationen. Engelsk skal forstås i den allervideste betydning da vores elever taler sproget med alverdens accenter.

IB giver derudover en stor skriftlig kompetence da mindst 70% af den endelige eksamens karakter i hvert enkelt fag - også i de fag som i det danske gymnasium ikke har en skriftlig dimension - gives på grundlag af skriftlige eksaminer og større skriftlige opgaver. Det daglige arbejde præges derfor meget af opøvning af skriftlig kompetence - en væsentlig forskel fra det danske gymnasium. Dette betyder selvfølgelig at der er mange skriftlige afleveringer, og for mange elever - måske især de danske som ikke er vant til det fra det danske system - forekommer det til tider som en uoverkommelig byrde.

I engelsk er der ud over de skriftlige eksaminer en eller to længere opgaver der skal afleveres i løbet af de to år, og de bedømmes af eksterne censorer. Alle elever skal derudover skrive et *extended essay* (4.000 ord) i et af deres seks fag. Denne opgave svarer til 3. års opgaven i gymnasiet, men vejledningsprocessen er lidt anderledes, idet eleverne skal aflevere *drafts* (udkast) undervejs som læreren kommenterer både fagligt og sprogligt hvilket giver en god mulighed for at arbejde med det sproglige udtryk.



Inger Østergaard
Lektor, cand.mag.
Birkerød Gymnasium.
birke-gym@edu.fa.dk

International Baccalaureate

International Baccalaureate Diploma Programme (IB) er en to-årig ungdomsuddannelse (11. og 12. skoleår) som udbydes overalt i verden. I Danmark findes uddannelsen på seks skoler, blandt dem Birkerød Gymnasium som har haft uddannelsen siden 1991. Hvis eleverne ikke opfylder kravene til at starte direkte i IB, kan de som forberedelse til det to-årige forløb gå i en pre-IB klasse, som er identisk med en dansk 1.g mat., men der undervises på engelsk i alle fag. Således har elever som i øvrigt opfylder kravene til dansk gymnasium, en mulighed for at fortsætte i en dansk 2.g mat, hvis de ikke ønsker at fortsætte i IB-systemet.

Strukturen er meget forskellig fra det danske gymnasium idet eleverne 'kun' har seks fag - tre på *higher level* og tre på *standard level* hvor al undervisning foregår på engelsk. Faget engelsk udbydes som bedste sprog (modersmål) og som fremmedsprog på to niveauer, hvoraf vi kun udbyder det højeste.

For at tage engelsk som bedste sprog/modersmål er det en forudsætning at eleverne har et sprogligt niveau som *native* eller *near-native speaker* både mundtligt og skriftligt. Baggrunden er at der ikke undervises i de formelle sproglige discipliner, men at elevernes sproglige niveau dog også indgår i bedømmelsen.



Ole Mølgaard

Cand.mag. Thisted HTX.

olm@nvu.dk

Tværfaglighed på Thisted HTX

Som en skemalagt og fast del af undervisningen på Thisted HTX deltager flere faggrupper i tværfagligt samarbejde. Ideen hermed er naturligvis at skabe længere sammenhængende forløb med et fælles overordnet indhold, som flere faggrupper kan deltage i. Dette betyder, at man allerede fra starten af uddannelsen får fokuseret på det faktum, at virkeligheden ikke er opdelt i forskellige fag, og at det kun er i uddannelsessystemet, man er så privilegeret, at man kan ignorere alle andre fag end det, der står på skemaet, i det øjeblik døren lukkes, og undervisningen går i gang.

Det store dyr i åbenbaringen

Som (relativ) nyuddannet cand. mag. fra Aalborg Universitet er jeg hverken skræmt af begreberne *tværfaglighed*, *gruppearbejde* eller *projektarbejde*. I gymnasieverdenen er det muligt, at man - som en af mine kolleger sagde under et møde i efteråret - „... altid trækker begrebet *projektarbejde* frem som det store dyr i åbenbaringen, når man diskuterer gymnasiets fremtid”, og at man netop derfor *ikke* har fokus på de svage sider af et tværfagligt samarbejde. Det er naturligvis givet, at der ligger en række faldgruber i et tværfagligt samarbejde - både for lærere og studerende - ganske som den 'traditionelle' klasseundervisning har sine begrænsninger. Denne artikel vil omhandle en del af disse faldgruber.

Dette rokker dog ikke ved det faktum, at et veltilrettelagt tværfagligt *samarbejde* er en god måde til dels at give studerende både faglige og sociale kompetencer og dels at give lærerne et frisk syn på egne og andres fag.

Den tværfaglige arbejdsform

Fra inkarnerede kritikere af den tværfaglige arbejdsform lyder det ofte, at vores studerende slet ikke magter at arbejde selvstændigt i projekter, og at gruppearbejdsformen som regel ender med, at en eller to stærke studerende i grupperne færdiggør projektet på egen hånd, mens de svage studerende sætter kommaer, laver layout og går i kantinen efter kaffe og wienerbrød. Argumentet synes at være, at når de studerende alligevel ofte ikke kan overskue det problemorienterede *tværfaglige projektarbejde*, så skal vi heller ikke give dem en chance for at forsøge sig med *tværfagligt gruppearbejde*. Begrebet *tvær-*

fagligt projektarbejde forstås her som et egentligt 'problemorienteret projektarbejde', hvor de studerende arbejder problemorienteret og selvstændigt - en arbejdsform, hvor de studerende selv stiller opgaven, mens *tværfagligt gruppearbejde* her skal forstås som et lærerstyret projekt, hvor problemet og metodikken til at løse problemet gives på forhånd - en arbejdsform, hvor læreren stiller opgaven.

Kritikerne af tværfagligt gruppearbejde synes at ignorere, at de studerende fortsat samarbejder og tilegner sig konkret faglig viden på baggrund af de krav, lærergruppen har stillet, og at den grundlæggende forskel på arbejdsformerne er, i hvor høj grad de studerende selv formulerer problemet og til en vis grad metoden, hvormed de vil undersøge problemet. De studerende har således gennem hele processen fokus på et givent problem, og med tiden vil de også selv lære at formulere et sådant. De faglige og sociale kompetencer i det tværfaglige gruppearbejde fremmes under alle omstændigheder. Problemet med svage studerende kan man tage hånd om; enten ved en højere grad af lærerstyring i de grupper, der ikke umiddelbart kan overskue arbejdsformen, eller også kan man sigte mod at danne mere fagligt homogene grupper. På denne måde har lærerne tillige mulighed for at undervisningsdifferentiere.

Et konkret eksempel - papirprodukter

Det følgende er eksempel på et tværfagligt gruppearbejde med hvad det indebærer vedr. lærerstyring o.a. I det første tværfag jeg deltog i på Thisted HTX, var det fagene teknologi, engelsk og dansk, der skulle gennemføre et tværfagligt samarbejde. Her skal det for god ordens skyld nævnes, at jeg var repræsenteret to gange i lærergruppen, da jeg underviser den pågældende klasse i både engelsk og dansk. Vi var således kun to lærere involveret, og det gik problemløst. Grundlæggende havde de tre involverede fag fortsat forskellige krav til tværfaget, der skulle tilgodeses. Da dette var første tværfag for de studerende, var det vigtigt, at de havde noget konkret at forholde sig til. Vi valgte altså det tværfaglige gruppearbejde. Lærerne blev enige om at have temaet *papir* som det overordnede fokus, og at tværfaget skulle tage udgangspunkt i et papirprodukt, der kunne fremstilles på stedet vha. en blendet pulpmasse samt trærammer med et fintmasket net. Vi tog udgangspunkt i dette, da det var et krav fra teknologifaget, at de studerende skulle lave et flowdiagram og en produktbeskrivelse i en tilhørende rapport.

For danskfagets vedkommende blev der taget udgangspunkt i kommunikation, rapportskrivning og til dels reklame. Grupperne havde løbende mulighed for processkrivning, da man havde lejlighed til at aflevere rapportens dele og løbende få feedback på indhold, sprog, struktur, etc. Herudover skulle grupperne lave markedsføringsmateriale til deres produkt - både på dansk og engelsk, så grupperne kunne arbejde med problematikkerne i at oversætte reklamemateriale - og hele seancen skulle afsluttes med en mundt-

lig præsentation af produktet på dansk, men også på engelsk, for at understrege den fremmedsproglige dimension.

Fagene delte herefter de allokerede timer mellem sig, således at danskfaget fik mulighed for på klassen at repetere kommunikationsmodeller til markedsføring samt sproglige fif til den mundtlige præsentation. Herudover gennemgik vi i dansk den klassiske model for projektrapporter, og grupperne blev opfordret til at inkludere et historisk og/eller teknisk afsnit i deres rapporter, der kunne tilbyde læseren et perspektiv i forhold til det valgte produkt. For at give grupperne noget stof til disse perspektiverende afsnit, udleverede vi materiale dels om papirfremstilling i dag og dels om historien bag papir - på engelsk! Stoffet blev gennemgået på klassen på engelsk, og med denne faglige ballast var grupperne klar til at sætte arbejdet i gang i den forstand, at det nu stod dem frit for at finde supplerende materiale til rapporternes perspektivering på nettet.

Det lyder som en stor mundfuld, og det var det også. De samlede gruppekrav var som følger: 1) Frit papirprodukt, 2) en sammenhængende rapport, indeholdende flow-diagram, procesbeskrivelse og produktoplysninger samt perspektiverende afsnit, 3) reklamemateriale på dansk og engelsk samt 4) en mundtlig præsentation af produktet på dansk og engelsk. Hertil var der afsat ca. 40 lektioner.

Man må efter forløbet stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt opgavens form egentlig - som vi lærere forestillede os - var et projektarbejde. De enkelte delelementer i det tværfaglige arbejde, der nævnes ovenfor, lægger givetvis op til et tæt samarbejde fagene imellem, i hvert fald på lærersiden, men som ovenstående afsnit fortæller, er der heller ingen tvivl om, at de studerende givetvis har set de enkelte delelementer som en række faste og ufravigelige krav, der stort set kun kunne løses på en bestemt måde. Det er givetvis her, man skal finde forklaringen på, at nogle af de studerende ikke havde så stort et udbytte af samarbejdet, som vi havde håbet.

Den sproglige dimension

Den sproglige (engelske) dimension i dette projekt faldt i flere dele. Megen af den grundlæggende viden om papirfremstilling blev forelagt eleverne på engelsk, og da vi ønskede, at rapporterne udover en teknologisk dimension skulle indeholde en historisk og/eller kulturel perspektivering (på dansk), var det nødvendigt at uddrage relevant information fra det engelske materiale, behandle dette og gengive hovedpunkterne på dansk. Dette betød naturligvis, at de studerende, der var gode til at tage notater fra timerne, havde en fordel i gennemgangen af materialet på klassen, medens andre studerende havde fordel af at kunne fordybe sig i materialet hjemme før gruppemøderne.

Udarbejdelsen af reklamemateriale blev inddraget for at vise de studerende, at man ikke ukritisk må oversætte danske enkeltord og -sætninger, når man arbejder med det skriftlige engelsk. Dette ses naturligvis også løbende i det skriftlige arbejde på klassen (f.eks. oversættelser til aflevering), men tanken var, at de studerende ved at sammenligne deres danske reklame med deres engelske - ville opleve, at en direkte oversættelse ikke er nok, specielt ikke når sproget skal bruges til at sælge et produkt.

Endelig var det vigtigt for sprogfagene at vise, at de grundlæggende kommunikationsmodeller er intakte, selvom man skifter sprog. Koden og konteksten ændres naturligvis, men det er grundlæggende samme kommunikative model, der bruges på begge sprog. Dette er naturligvis gældende for det skriftlige arbejde (rapporten og reklamematerialet), men selvfølgelig også for de mundtlige præsentationer. Her var det vigtigt, at de studerende bevarede fokus på afsender/modtager-forhold for at præsentere deres produkter på engelsk så præcist og korrekt som muligt.

For at sikre at de studerende havde relevant materiale at fordybe sig i, havde lærerne - som nævnt ovenfor - udleveret materiale om papirfremstilling i et historisk og teknologisk perspektiv. Det materiale var gennemgået, ganske som kommunikationsmodeller og faldgruber ved oversættelser var blevet repeteret. Formålet var, at de studerende inden for disse givne rammer selv skulle kunne orientere sig i problemstillingerne ved at binde opgavens dele sammen, samt supplere det udleverede materiale med stof fundet andre steder.

Man kan atter stille sig selv spørgsmålet om, hvorvidt denne metode lægger sig tæt op ad gruppearbejdsmodellen eller projektarbejdsmodellen. Da projektet i sin tid blev søsat var det for mig helt givet, at man ved at formulere opgaven på den beskrevne måde ville garantere en indre sammenhæng mellem den teknologiske, den sproglige og den kulturelle dimension i dette projekt. Men i 'bagklogskabens ulideligt klare lys' ser det ud til, at dette ikke er tilfældet, hvilket givetvis bunder i den for eleverne meget stive opgaveformulering, og i at de studerende i virkeligheden ikke har haft mulighed for at arbejde i et problemløsende projektarbejde, men i stedet i et lærerstyret gruppearbejde. De studerende har højst sandsynligt haft meget svært ved at se den indre sammenhæng mellem nødvendigheden af at vide, hvordan papir er blevet fremstillet før i tiden, og de konkrete papirprodukter, de har haft mellem hænderne. Det samme gør sig givetvis gældende for den sproglige del af opgaven. Måden at 'styre' de studerende på - vha. udleveret materiale, faste krav til indhold, produkt, etc. - har således ligget nærmere op ad en gruppearbejdsproces og ikke op ad en projektarbejdsproces, som jeg troede.

Problemerne med dette tværfag

Det var naturligvis ikke uden problemer at gennemføre dette tværfag. Mange af proble-

merne dukkede op, fordi de studerende havde meget svært ved at abstrahere fra laboratoriearbejdet og teknologiværkstedet. Set fra teknologilærerens synspunkt kom der en række gode løsninger og en række gode mundtlige oplæg. Grupperne fremstillede alt fra ikke-brændbart isoleringsmateriale af papir, til pizzaæsker og hjemmelavede spil, og rapporterne indeholdt de grundlæggende elementer, man kan forvente sig af en teknologirapport. Mange havde let ved at fremstille og finpudse produktet, og flere lavede udmærkede teknologirapporter, men den perspektiverende del var som regel en meget ringe panikløsning, og i værste fald var afsnittene direkte afskrift fra diverse hjemmesider. Dette var naturligvis en stor skuffelse, da det viste, at de studerende enten havde utrolig svært ved at bearbejde stof på engelsk og til at overføre dette til egne rapporter, eller at de grundlæggende fandt materialet for uoverskueligt og forvirrende.

Det er svært at se, hvor kæden sprang af i denne sammenhæng, men måske skulle lærergruppen næste gang gøre mere ud af at understrege, at der kun er afsat et givet antal timer til hvert delelement af projektet, og at de studerende derfor skal lægge mere vægt på rapportens perspektiverende del. Måske burde man fremover i højere grad fokusere på det faktum, at en rapport uden en selvstændig perspektiverende del reelt *ikke* opfylder de opstillede krav, hvorfor projektet ikke kan godtages - dette er en meget pragmatisk løsning, men sikrer i hvert fald, at de studerende i højere grad vægter denne del af rapportskrivningen. En anden løsning kunne være at sikre, at sværhedsgraden af det udleverede materiale er lavere, således at alle kan være med. Dette er naturligvis en svær balancegang og man kan sætte spørgsmålstegn ved, om man altid skal sigte mod laveste faglige fællesnævner.

Herudover er det klart, at en lavere grad af lærerstyring i forhold til rapporternes enkelte dele kunne have været fremmende for de studerendes bearbejdning af og perspektivering på materialet.

Meget få grupper benyttede sig af tilbuddet om processkrivning og afleverede ikke løbende rapporterne til gennemsyn hos lærerne; dette resulterede i grimme sproglige fejl, der videre ledte til flere misforståelser i rapporterne. At arbejde med det danske sprog, at skrive, omskrive og revidere i rapporterne synes at være en meget svær opgave for de studerende på dette niveau. Erfaringen med denne klasse viste mig, at det, de studerende ønsker af den sproglige vejleder, er at blive orienteret om en række konkrete sproglige problemer samt medfølgende løsninger. Dansk læreren står således i et dilemma: På den ene side skal vi hjælpe de studerende med de konkrete fejl i rapporterne/afleveringerne, og på den anden side skal vi naturligvis fremme deres egen kritiske sans for det, de skriver fra starten af. Dilemmaet bliver ikke mindre af, at danskfaget ofte betragtes som et perifert fag på HTX - på trods af at faget er meget vigtigt, når det kommer til korrekt formidling og kommunikation. Man må som det mindste igen og igen forklare,

at faget er centralt for rapportskrivningen, samt understrege, at sproglige misforståelser fører til begrebsforvirring og derfor til ringere rapporter.

Engelskfagets sproglige dimension blev også meget ofte forsømt i grupperne, ikke mindst under fremstillingen af reklamematerialet. Her var der også store sproglige problemer, og langt de fleste grupper mente, at de uproblematisk kunne oversætte den danske tekst til engelsk ord for ord; resultaterne blev naturligvis ofte ufrivilligt komiske, og enkelte reklamebrochurer mindede om den maskinoversatte DVD-manual, undertegnede netop har fået fingrene i. Næste gang opgaven falder på oversættelse i en sådan sammenhæng skal det understreges igen og igen, hvilke forhold man skal huske, når man oversætter, såsom kontekst, afsender og budskab. Diskussioner på klassen om dette synes for mig ofte at ende i et „Jamen, *vi* forstår jo, hvad *vi* mener på engelsk alligevel ...“, et argument, der naturligvis ikke er spiseligt, når vi tænker på sprog som kommunikation. En af mine kolleger foreslog, at man kunne invitere en engelsksproget gæst til at overvære oplæggene og vurdere reklamematerialet for på denne måde at vise de studerende, at materialet skal målrettes til en person, der ikke opholder sig i huset til daglig, og som tilmed har en anden kulturel baggrund. Tanken er, at det forpligter på en anden måde, når 'fremmede' skal vurdere det sproglige. Forslaget virker godt, men kan naturligvis være svært gennemførligt.

Da de formelle rammer for projektet var fastsat af sprog- og teknologilærerne kan det være uhyre svært for de studerende at se en indre sammenhæng mellem den teknologiske, den sproglige og den kulturelle dimension. Spørgsmålet for det tværfaglige samarbejde synes atter at være, hvordan man skaber så frie rammer, at de studerende ikke oplever nogle faggruppers deltagelse i tværfagene som værende 'påklistede' og derfor irrelevante for det egentlige produkt, og på den anden side så faste, at man som gruppe ikke går 'galt i byen' i forhold til projektet, der jo - trods alt - på HTX ofte er bygget op omkring en konkret fremstilling af et produkt i et værksted.

At lave meget frie rammer for det tværfaglige arbejde kunne naturligvis være en måde at vække de studerendes interesse for projektet - og derved forhåbentlig fjerne en del af arbejdsproblemerne - men ved sådanne projekter er det min opfattelse, at der er en stor risiko for, at de målbare og konkrete resultater af projektet udebliver, og at dette mere bliver en øvelse ud i samarbejde. Dette kunne naturligvis være interessant som et eksperiment omhandlende gruppesamarbejde og rollefordelingen i tværfagsgrupperne, men det er meget svært at sammenholde med de relativt formelle krav i bekendtgørelserne om de enkelte tværfag.

De alvorligste problemer ved dette tværfag var efter min mening den grundlæggende holdning til samarbejdet i gruppen og gruppedannelsen. Flere grupper mente, at man

kunne sætte forskellige elementer af en rapport sammen uden at læse korrektur på indholdet eller sørge for en klar sammenhæng. De studerende var således meget fokuseret på egne afsnit og egne sider, men de så ikke ret meget længere end dette; de samarbejdede således ikke ret meget med at skrive afsnit til projektet. En del af dette problem kan givetvis forklares ved gruppedannelsen: lærergruppen havde på forhånd sammen-sat syv grupper á tre personer, der så var tvunget til at arbejde sammen. Vi havde valgt denne form, fordi vi ville sikre en spredning af de studerende, og fordi vi gerne ville understrege, at man skal kunne samarbejde med alle. Dette var en alvorlig fejltagelse - i nogle grupper var der så stor forskel på ambitionsniveauet, at dette førte til store uoverensstemmelser, grupperne ikke kunne løse; der var dog ingen grupper, der smed grup-pemedlemmer ud af gruppen. Vi gav de studerende mulighed for i enrum at tilkende-give deres mening om samarbejdet, da vi gav individuelle karakterer, og der var overra-skende mange, der sagde, at resultatet ikke var godt, fordi 'de andre' ikke arbejdede hårdt nok. Denne holdning er naturligvis ikke i overensstemmelse med formålet med at ar-bejde i grupper, og det var meget skuffende, at de studerende ikke her udviste et fælles ansvar for udfaldet af samarbejdet.

Nogle af løsningerne på problemerne må være fremover at gøre det mere klart for de studerende, at de skal gøre brug af det udleverede materiale, såfremt de ikke selv kan finde nyt materiale på nettet, og så må lærergruppen atter og atter understrege for de studerende, at de har et *fælles ansvar* for udfaldet af tværfaget, og ikke kan forvente at projektet bliver godt, hvis ikke alle deltager. Jeg tror også, at dette problem bliver min-dre, hvis man overlader gruppedannelsen til de studerende, der så selv kan finde sam-arbejdspartnere. På denne måde forpligter gruppesamarbejdet mere, for man har jo selv valgt sine arbejdskammerater ...

En anden vigtig lektie af dette tværfag er, at man som lærer skal være meget opmærk-som på, hvilke opgaver man stiller de studerende, og at de meget lærerstyrede projekter kan have en lang række bivirkninger, da de studerende ofte opfatter disse som værende meget 'stive' og 'faste'. Det er øjensynligt meget mere motiverende for de studerende, hvis rammerne for de tværfaglige opgaver er så åbne, at de selv skal tage ansvaret for at formulere de(t) egentlige problem(er) ved opgaven, således at opgaven tager form af at være et egentligt tværfagligt projektarbejde og ikke et tværfagligt lærerstyret gruppear-bejde. Hvis opgaverne er tilpas åbne, bør de studerende selv kunne arbejde sig frem til, hvilke elementer projektet skal indeholde, samt hvordan man skal gribe opgaven an. Dette kan naturligvis være meget svært for studerende, der er helt uerfarne på området. Derfor kan det tværfaglige gruppearbejde være en udmærket start for de studerende at lære samarbejdsformen på.

Hvad så nu?

Min holdning er fortsat, at tværfagligt samarbejde - i gruppe- eller projektsamarbejde - er en stor fordel for alle involverede, også når sprogfagene inddrages. Det stiller krav til de studerende om, at de skal kunne navigere mellem en række forskelligartede delelementer, der samlet set skal fremstå som et færdigt produkt. I dette tilfælde var 'målet' for tværfaget netop defineret som flere ting: Et konkret produkt, fremstillet i værkstedet, en teknologirapport, der på en teoretisk og velovervejet måde fortalte læseren, hvorledes produktet var blevet til, og hvilke overvejelser, man havde gjort sig i denne proces, samt reklamemateriale til produkterne. Herudover ønskede vi tillige en art humanistisk dimension i rapporterne, og selvom kun ganske få af grupperne magtede at abstrahere særlig langt væk fra det konkrete produkt, tror jeg, det fortsat er en god ide at samkøre selve produktet med en historisk og/eller kulturel dimension, så man kan få et indblik dels i udviklingen i teknologien og dels i hvilke ideer og strømninger, der kan have påvirket produktet.

Formålet med det tværfaglige samarbejde er ikke blot at give de studerende en konkret faglig viden, i dette tværfag i konkrete beregninger på saltopløsninger eller æskedimensioner, kommunikations- og formidlingsteorier til reklamebrochurerne, sproglige faldgruber ved oversættelse og markedsføring på et fremmed sprog samt en lang række laboratorieforsøg og rapportarbejde vedrørende udviklingen af selve produktet. Denne del af processen er næsten givet; det er uhyre svært at skrive noget (fornuftigt) i en rapport om et produkt, man ikke har forholdt sig til på den ene eller anden måde eller på baggrund af teorier, man ikke kender. Fagligheden er således intakt for samtlige involverede fag. Men ud over dette ligger der andre dimensioner i det tværfaglige samarbejde, som man efter min beskedne mening kan og skal være fortrolig med, når man efter tre år på en gymnasial uddannelse får sin hue. Ansvarlighed, evnen og viljen til at samarbejde samt forståelse for, at hvert individ har forskellige forcer.

Tværfagligt projekt- eller gruppearbejde er bestemt ikke 'det store dyr i åbenbaringen'. Det tværfaglige arbejde kan hverken løse de uoverensstemmelser, der måtte være i klassen, eller den faglige spredning, der findes i klassen. Men det kan tilrettelægges på en sådan måde, at det giver de studerende mulighed for at arbejde sammen på samme niveau, og herved kan vi give de studerende en individuel og differentieret hjælp til at yde deres bedste. Det tværfaglige gruppe- eller projektarbejde er således en undervisningsform, man med stor fordel kan benytte, men det kræver umiddelbart mere lærerstyring, når formen er gruppearbejde, end jeg havde forestillet mig, og det er vigtigt igen og igen at understrege, at eleverne er *fælles* ansvarlige for deres produkter, deres rapporter og naturligvis for selve samarbejdet.

Det tværfaglige samarbejde opnår den største succes, hvis de studerende i et projektarbejde selv får lov til at formulere deres opgave inden for nogle åbne rammer, og hvis opgavens delelementer kan integreres i hinanden, så opgaven fremstår som et samlet hele. Hvis lærerne ad denne vej kan skabe nogle rammer, der fremmer både fagligheden, samarbejdet og ansvarligheden hos de studerende, tror jeg, vi er nået langt.

Tværfagligt samarbejde fremstår således for mig fortsat som en rigtig god mulighed for, at de studerende får indsigt i, at fagene supplerer hinanden, at virkeligheden ikke er fagopdelt samt at samarbejde er en nødvendighed. Som en ekstra fjer i hatten tvinger det desuden lærerne til at knuse de faglige osteklokker, vi alt andet lige vandrer rundt i, for at deltage i samarbejdet fagene imellem. På denne måde bliver vi også bedre til samarbejde, til at se tingene fra flere synsvinkler og få vores fag vendt lidt på hovedet en gang imellem.



Anna Kvist

Lektor, cand.mag. i tysk og dansk,
Hasseris gymnasium; ekstern lektor, Ålborg Universitet.
i12ak@sprog.auc.dk

Litteraturlæsning og mundtlig kompetence i gymnasiet

I Danmark er det ligesom i mange andre lande en selvfølge at inddrage litteratur i gymnasiets sprogundervisning, men i teoridannelsen om optimal indlæring af fremmedsprog har opfattelsen af skønlitteraturens rolle været af noget skiftende karakter. Skønlitteraturen er i indland og udland i perioder blevet set - og ses ind imellem stadig - som problematisk i forhold til en pragmatisk hverdagskompetence, og i forhold til en undervisning med sigte på, at eleven skal kunne klare sig i hverdagen i målsprogslandet, føre en samtale på målsproget og kunne reagere situationsorienteret. Mærkelig nok er den endog blevet set som problematisk i forhold til sprogdidaktisk orienteret undervisning, f.eks. sprogøvelser og ordforrådsøvelser, og endelig også som problematisk i forhold til *Landeskunde* og den interkulturelle side af sprogundervisningen, hvor jo egentlig én af litteraturens klassiske styrker ligger.

Kommunikation og kompetence

Ser man på sprogfagsudgivelsernes metodeforslag til behandling af litterære tekster i sprogundervisningen, viser det sig, at tyngdepunktet stadig ganske ofte ligger på indholdsforståelsen. Det er der gode grunde til, for så vidt som indholdsforståelsen af en tekst allerede er en prøvesten for sproglig kompetence hos den fremmedsprogede læser. For overhovedet at nå så vidt som til en tekstforståelse, er det ikke nok at have lært sproget i et eller andet omfang, man må også have udviklet en sans for sammenhænge i en fremmed verden. Konkrete ting som personer, situationer og hændelser er lettere at forstå end de abstrakte ideer og konnotationer, der ligger bag det konkrete. Men i litteraturen forbindes lagene: Fortællinger knytter an til hverdagserfaringer og giver samtidig en tilgang til den fremmede virkelighed. Derved skabes der en mulighed for at arbejde kontrastivt med masser af muligheder for læserreaktion, og det vil i denne sammenhæng sige: elevreaktion.

Teksten kan hurtigt reduceres til temaarbejde, til en spejling af 'virkelighed' eller også bare til afsæt for at snakke på fremmedsproget. Det er heller ikke så dårligt, da det selvfølgelig er et af sprogundervisningens fremmeste mål at give eleverne mulighed for at

lære at udtrykke sig mundtligt og skriftligt i målsprogslandet, andre steder i verden og i klassen: kort sagt at fremme den sproglige kompetence. Litterære tekster repræsenterer netop også denne hverdagskommunikation, men på en sammensat og koncentreret måde gennem billeder, symboler, form, flertydighed, kulturelle konnotationer, der også involverer det affektive register og skaber grundlaget for 'egentlig' kommunikation.

Et faktuel, videnskabeligt fundament er helt nødvendigt for tilgangen til en anden kultur og et andet sprog, men vel at mærke i samspil med de subjektivt formidlede udsnit af verden, som litteratur, kunst og andre medier formidler. Fortælling og fortolkning giver mulighed for en autentisk, ægte kommunikation i sprogundervisningen, fordi fortælling og fortolkning er fundamentale menneskelige udfoldelser, hvis store potentiale ligger i, at læseren accepterer den fiktive verden i dens egen logik. Nysgerrigheden efter at forstå den fiktive verden og ens egen erfaring af denne verden giver kolossale muligheder for intense diskussioner og meningsfyldt arbejde i undervisningen. Både arbejdet med brugstekster og hverdagsdialoger og den litterære forms udtryksvariation er arbejde med sprogets forskellige og alligevel forbundne funktioner og derfor en nødvendig del af sprogundervisningen.

Eleven som aktiv læser

Litteratur i sprogundervisningen har især fået vind i sejlene med receptionsæstetikens syn på læseren som medskaber af betydning. I modsætning til et litteratursyn, hvor teksten primært ses som et selvberørende hele, er læseren ud fra en receptionsæstetisk synsvinkel en medspiller, der må udfylde tekstens åbenhed, de såkaldte 'tomme pladser'.¹ Inspirationen herfra har præget litteraturredidaktikken og åbnet nye muligheder i et fremmedsprogspædagogisk perspektiv, idet fortolkningsarbejde på denne baggrund bl.a. består i at fokusere på læserens umiddelbare tekstforståelse og fantasifulde og kreative omgang med teksten. I sprogundervisningen bliver de forskellige tolkningsmuligheder så til autentisk afsæt for at snakke sammen på fremmedsproget.

Litteraturen er dialogskabende gennem muligheden for kulturspecifikke iagttagelser og erfaringer og gennem sin grundlæggende flertydighed. Det forudsætter selvfølgelig også en åben lærerrolle og at turde tillade og fremme denne dialog. Undervisningen fokuserer også her på det pragmatiske og sprogligt funktionelle, men blot på et andet niveau, et 'fiktional' niveau, som jo er en væsentlig del af vores mentale udstyr og som kan komme til udtryk sprogligt. Det er her vigtigt, at læreren medvirker til, at eleverne får det størst mulige udbytte af undervisningen, så det ikke kun bliver ved den umiddelbare forståelse. Det gælder i bestræbelserne på at udvide forståelsen mest muligt om at bruge den kreative, affektive og fantasibetonede tilgang til en kognitiv indsigt i samspillet mellem indhold og struktur.

Lærerens forventning til litteratur er ikke straks at forstå alt, men at være indstillet på at måtte gætte, spørge, søge, fortælle ... Fra anden læsning i ordets videste forstand har læseren - og det vil i denne sammenhæng sige eleverne - nogle forventninger på forhånd til forløb og udgang af en fortælling - en forventning, som efterhånden er mere og mere varieret gennem elevernes brug af hypertexter. Som læsere forventer de i teksten at blive præsenteret for noget, der er værd at fortælle, og de forventer selv at kunne se visse sammenhænge. Det er en udfordring for sproglæreren, fordi stoffet er mindst trefold fremmed, såvel hvad angår sprog, kultur som tid. Derfor er perspektivovertagelsen ikke bare nogen nem leg og heller ikke bare en variationsmulighed, men en meget anvendt igangsætter i arbejdet med tekster.

For at komme sprogligt og indholdsmæssigt ind på teksten må de forkundskaber, eleven har, og som har overførselsværdi, hentes frem gennem opgaver, der selekterer og bidrager til indsigt i sammenhængen mellem tekstens form/ struktur og indhold. Dvs. opgaverne skal bidrage til elevens erkendelse af, at betydningen - og dette gælder jo ikke kun litteraturen - også ligger i formen.

Opgavemuligheder

Uanset sprogniveau er opgaver som hjælp til forståelse et godt kort; på sproghold i gymnasiet (2. og 3. fremmedsprog) er der ikke så sjældent en afstand mellem, hvad eleverne har at bidrage med indholdsmæssigt og den sproglige udformning, de formår at give indholdet, uanset lærerens omhu med at finde passende tekster i forhold til sprogniveauet. Problemet er også kendt på sprogfagenes litteraturkurser, hvor litteraturvidenskabelig faglighed og sprogfærdighed kan have vanskeligt ved at nå sammen i begyndelsen.

På alle tyskundervisningens klassetrin i gymnasiet gælder det om at finde øvelser, som giver rum og tid til at trække de nødvendige formuleringer frem. Et krav til øvelserne må være, at de er indholdsmæssigt tilfredsstillende og kan hjælpe eleverne til at opnå den opmærksomhed i flere lag, som sprogindlæring kræver.

Jeg har fra min undervisning gode erfaringer med at bruge:

- brug af elevspørgsmål som gennemgående metode
- elevens overtagelse af perspektiv
- gode illustrationer, som eleverne laver ledsagende tekster til

Elevernes arbejde med udarbejdelsen af spørgsmål styrker indlevelsen, intensiverer læsningen og skærper fokuseringen. Overtagelse af perspektiv som øvelse har ud over mange andre fordele den store fordel, at den inspirerer til en større variation i brug af sproghandlinger. Erfaringsmæssigt består en stor del af undervisningssamtalen af be-

skrivelse og argumentation og en mindre del af ekspressive udtryk for oplevelser og følelser. Det er ellers områder, som er ekstra vanskelige, da det på fremmedsproget er svært at opnå en slags fortrolighed med eller bare kendskab til dobbelttydigheden, de konnotative værdier og tabuiseringer just på det affektive felt, som netop litterære tekster giver adgang til.

Jeg er i forlængelse heraf især glad for at bruge associogrammer til:

- titel, titelanalyse
- genre
- begreber
- tiden og stedet
- modsætninger, kontraster
- ironi
- gentagelser

Associogrammer til teksternes titler samler helt konkret sproglige vendinger og et relevant ordforråd sammen med en indholdsmæssig forestillingsverden. Det er her interessant, at der banes vej ind i teksten, også selvom associationerne ikke nødvendigvis holder i forhold til teksten! Som eksempel vil jeg nævne Judith Hermanns tekster. *Rote Korallen*, *Bali-Frau*, *Sommerhaus*, *später* og *Camera Obscura*² udløser som titler væsentligt mere eksotiske forestillingsverdener, end teksternes univers indeholder, men det bliver netop en god pointe i samtalen om teksten.

Associogrammer til genren kan eksempelvis åbne for forventninger til opbygning, form og udtryksmåde og kan dermed støtte orienteringsevnen ved gennemlæsningen. Eleven får her et vokabular, som han/hun kan trække på ved mange senere lejligheder.

Kompetencer i spil

For så vidt kan arbejdet med litterære tekster udvikle et fint spektrum af kompetencer - sproghandlingskompetencer som beskrivelse, argumentation og ekspression. Men det kan også føre til en afkodning af fremmedhed i dobbelt forstand, dels den litterære fremmedhed som sådan og dels den sproglige fremmedhed. Også den kulturelle kompetence styrkes ved denne form for litterær kulturformidling. Mange kompetencer er i spil i sprogundervisningen, og det er en udfordring både at skabe plads for elevernes kombinationsevne og at sætte fokus på vendinger, på glæden og sejren ved at udtrykke sig på fremmedsproget.

Man kan argumentere med, at forventning ganske vist styrer læsningen som forståelseshjælp i første omgang, men at den i det lange løb både sprogligt og indholdsmæssigt kan ses som en hindring, *hvis* læseren bliver stående ved bekræftelsen af det, han/hun

kender. Hertil må siges, at 'ren' projektion eller identifikation, dvs. det at læse sig selv ind i teksten som eneste udbytte, jo allerede af sproglige grunde ikke er muligt; det er simpelthen svært at undgå en vis fremmedforståelse, dvs. ikke at leve op til fremmedsprogets iboende krav om at flytte sig.

Igennem litteraturen sættes spørgsmålstegn ved det kendte. Det ligger derfor lige for at udnytte, at litteraturen repræsenterer anderledesheden, alternativet og erkendelsen; dvs. at udnytte den litterære teksts appel til perspektivskifte, at udnytte den 'forestillede' virkelighed og at udnytte litteraturens grænseoverskridende karakterer - både i forhold til tid, sted og kultur. Arbejdet med litteraturen er konnotationsdannende og horisontudvidende. I det uvantes sammenstød med det vante ligger et erfaringspotentiale med store sproglige og eksistentielle muligheder.

Noter

1 Jf. Wolfgang Iser: *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. 4. opl. München; Wilhelm Fink, 1994. Dele heraf på dansk jf. W. Iser: *Tekstens appelstruktur*. i: M. Olsen et.al.(red.): *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. Kbh.; Borgen 1981.

2 Judith Hermann: *Sommerhaus, später. Erzählungen*. Frankfurt am Main; S. Fischer, 1998. (Collection S. Fischer; Bd. 94)

Litteratur

Apelt, Walter: *Nachdenken über Fremdsprachenunterricht*. i: *Fremdsprachenunterricht* 1, Berlin, 2000.

Arendt, Manfred: *Entrümpelung des Methodenrepertoires*. i: *Fremdssprachenunterricht* 6, Berlin, 1996.

Hohmann, Heinz-Otto: *Ausbau der Sprachkompetenz durch kontextuelle Wortschatzarbeit*. i: *Fremdssprachenunterricht* 6, Berlin, 1996.

Schneider, Gunther: *Fremde(s) kennenlernen und Fremdheit abbauen - die narrative Komponente im Fremdsprachenunterricht*. i: *Fremdsprachenunterricht* 4, Berlin, 1996.

Omkring ...

Fremtidens sprogfag. Vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan?

Rapport fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene. ved/ Peter Harder & Per Øhrgaard (formænd), Lars Damkjær, Birte Hasner, Grete Trudsø Johansen, Anne Knudsen & Chresten Kruchow. Kbh.; Undervisningsministeriet, 2003. 83 sider. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, 2003)

Internetadresse: pub.uvm.dk/2003/sprogfag

Rapporten om 'Fremtidens Sprogfag', som på de følgende sider bliver anmeldt i tre indlæg, er udarbejdet af en arbejdsgruppe nedsat af Uddannelsesstyrelsen med Per Øhrgaard og Peter Harder, begge Københavns Universitet, som formænd. Under arbejdsgruppen har der været en række undergrupper for de enkelte sprogfag, og desuden har en baggrundsgruppe været indkaldt til fælles møder med arbejdsgruppen og undergrupperne.

Arbejdsgruppens opgave har været at fremlægge „anbefalinger for udvikling af undervisning og indhold - kernefaglighed og kompetence - i de moderne sprogfag“ (med inddragelse af latin).

Rapporten giver følgende anbefalinger:

1. Et normalt skoleforløb skal føre til god beherskelse af *mindst* to fremmedsprog samt til kendskab til andre fremmedsprog.
2. Der skal tilvejebringes en tydeligere progression inden for sprogtilegnelse og undervisningsindhold.
3. Der skal skabes mulighed for, at elever kan selvevaluere, herunder teste deres standpunkt. Desuden bør lærere have mulighed for at inddrage diagnostiske prøver som et led i den interne løbende evaluering.
4. Der skal etableres klare og formaliserede afleveringsforretninger, som sikrer information mellem de forskellige trin i uddannelsen.
5. Resultatet af et uddannelsesforløb skal vise sig i de opnåede kompetencer: a) sprogfag som vindue mod verden (global orienteringsevne), b) kommunikation med relevante målgrupper, c) æstetisk forståelse og respons, d) interkulturel transmission.
6. Integreret i arbejdslivet skal der etableres en systematisk fagdidaktisk uddannelse og efteruddannelse for sproglærere på alle niveauer.
7. Den kompetence*orienterede* faglighed skal forstås som dannelses*baseret*. Kompetence er dannelse i aktion.

RED.

Omkring ...

Fremtidens sprogfag. Vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan?
... ved Johannes Wagner

Jeg vil påpege ét 'fundamentalt' problem i den i mange henseender udmærkede rapport om kernefaglighed i fremtidens sprogfag. Fundamentalt, fordi det omhandler rapportens centrale forudsætninger og har at gøre med engelskfagets forhold til de andre 'små' sprogfag.

Engelskfaget står centralt i rapporten. Det er med rette, når diskussionen 'ude i samfundet' begynder at tage spørgsmålet op, om engelsk stadig hører til som sprogfag. Ikke helt urealistisk kunne man argumentere ud fra et scenario, hvor engelsk afskaffes i gymnasiet og erstattes af tværfaglige projekter med engelsk som arbejdsprog; ligesom ude i virkeligheden i dele af erhvervslivet - eller i forskningen skal jeg hilse og sige. I dette scenario vil underviserne være faglærerne og ikke engelsklæreren. Det ville være enden på engelskstudiet ved universiteterne, som vi kender det nu, da der ikke ville være store muligheder for engelsklærere i gymnasiet.

Engelsk skal i dag forsvare sin status, men ud fra en vinderposition. Jeg læser derfor rapporten ikke mindst som et forsøg på at fastholde engelsk i kredsen af sprogfag - for at få engelsk til at overleve som mere end et færdighedsfag. Om det er klogt for de andre sprogfag at lægge sig i samme kurv som engelskfaget, er så et andet spørgsmål. Men hvem er disse 'andre sprog' overhovedet? Det kedelige ved rapporten er, at der her tænkes meget konservativt. Sprogene er stadig tysk, fransk, spansk, italiensk, russisk og latin. En lille bemærkning om arabisk og indvandrersprogene hjælper ikke meget.

Hvilke konsekvenser vil det have for andre sprogs kernefaglighed, når eller hvis engelsk som sprogfag forsvinder? De små sprog vil kun meget selektivt kunne opfylde rapportens kernekompetencer: Et vindue mod verden, kommunikation med elevrelevante målgrupper, mulighed for æstetisk fordybelse og interkulturel transmission. Men hvad kan de i stedet for som små specialiserede sprog?

Jeg kunne have ønsket mig, at forfatterne mere dristigt gik planken ud, selv om det vil gå ud over deres eget fagområde. I behandlingen af de små sprog tangerer rapporten det verdensfjerne. Franskfaget og russisk er døde, og det vil ikke hjælpe meget at indføre russisk i folkeskolen. Tysk og spansk skranter, og at kræve fællesskab med engelsk i kernefaglighed er at føje spot til skade.

Hvis vi snakker 'international kommunikation' og 'vindue mod verden', så står der engelsk over det hele. Hvis de andre sprogfag overhovedet *har* en fremtid som andet end rene færdighedskurser på begynderniveau, så skal der tænkes anderledes offensivt. Deres kernekompetence vil dog kunne udfolde sig i retning af noget, som rapporten overvejer - noget med informationssøgning og tekstlæsning. Talefærdighedsundervisning kan være spildte ressourcer for de små fag et langt stykke hen ad vejen. Hvad med at vende hele bøtten og starte med læsefærdighed i f.eks. tysk? (som dansktalende kan opnå ret hurtigt). Og så sætte talefærdighedsundervisning frem som en rosin i undervisningens pølseende?

Hvis verden fortsætter at være som hidtil, så har rapporten ramt plet. Hvis verden ændrer sig radikalt - og meget tyder på, at den allerede har gjort det - så er der problemer i rapportens fundament, og den har spildt endnu en chance for at bringe andre sprog end engelsk ind i et fremtidsperspektiv.

Man kunne have forestillet sig en rapport som arbejdede med et fåtal tænkelige scenarier for undervisningssektoren i Danmark. Scenarier bygget op ud fra et miks af globalisering, nationale uddannelsesinteresser og undervisningssektorens forhåndenværende søm. Man kunne endda have prioriteret behovsudvikling og globalisering mere end de ressourcer, som undervisningssystemet råder over og gerne vil bruge i fremtiden. Rapporten tager kun ét scenario op til overvejelse, og det ligner en konservativ fremskrivning af det eksisterende.

Johannes Wagner

Syddansk Universitet
jwa@language.sdu.dk

Omkring ...

Fremtidens sprogfag. Vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan?
... ved Margit Nordskov Nielsen

Det er ganske vist! Som engelsklærer i gymnasiet har jeg også mærket et par sten i sommerskoen, så da jeg blev kontaktet af Sprogforum første uge af ferien, slog jeg til. Ikke mindst fordi jeg netop i den uge censurerede kommende engelsklærere i folkeskolen på Zahles Seminarium.

Et sådant censorat indebærer mange udfordringer og erfaringer, som er uvurderlige i min fagdidaktiske hverdag i gymnasiet, men hvordan anskuer en gymnasielærer rapportens anbefalinger? Uafhængigt af arbejdsgruppen bag rapporten om kernefaglighed i fremmedsprogene erkendte jeg også nødvendigheden af „... viden og bevidsthed om de forskellige fremmedsprogsdidaktiske metoder, som anvendes på de forskellige uddannelsesstrin ...“ (s. 39)

Rapportens undertitel: ‘- hvorfor og hvordan’, er som temahæftet i øvrigt forbilledligt pædagogisk fremstillet. Vi får at vide, at „Danmark halter bag de lande, vi plejer at sammenligne os med, når det gælder at sikre bredden i uddannelsessystemet (...), og der er grund til at tro, at det danske system gennemfører en tavs social frasortering af elever, som under andre omstændigheder kunne være kommet med på vognen ...“ (s. 24). Det lyder fælt i ørerne på danske pædagoger, der i årevis har brystet sig af dette lands egalitære pædagogiske bestræbelser. Diagnosen er klar: „de krævende former for faglighed, de der så at sige kræver størst frustrationstolerance, har fået det vanskeligt i uddannelsessystemet.“ (s. 15) I forlængelse heraf anfører rapportgruppen, at selvom den engagerede sprogudfoldelse flourerer og fungerer bedre end tidligere, så er det på bekostning af „hård faglighed“ (rapportens ordlyd).

På min skole lamenterer sproglærerne over elevernes manglende vilje til RIS (Røv I Sæde), så der er noget om snakken. Det er vist.

Det er rapportens fortjeneste, at den anskuer sprogfagene i en progression gennem hele skoleforløbet, og at den indskærper, at sprogfagene skal indtænkes i de enkelte skolars fælles pædagogiske profil og målstyring. Det får naturligvis konsekvenser for rapportens anbefalinger, som jeg vil kommentere i det følgende.

Når sprog (læs engelsk, s. 64) skal indgå i fagpakker og projektorienteret undervisning, er det indlysende, at sprogfagene må præcisere en hensigtsmæssig fagdidaktik, fordi grundlæggende sproglige færdigheder ikke kan forventes som sidegevinst. Rapporten

har ét (1) forslag til, hvordan fagligheden sikres i tværfaglige sammenhænge, og det er i øvrigt kendetegnende for rapporten, at der opfordres til udvikling af nye typer af lærebøger, metodedefinitioner og målformuleringer. Det ny pædagogikum formidler et tydeligere fokus på fagdidaktik, og det kan vi, der er gamle i gårde, så glæde os over. På siderne 56-57 kan vi læse om vores arbejdsliv. Det skal nok medføre en del sværds slag, før vi når til det Arkadien, hvor „sproglærere går sammen om at afprøve og videreudvikle deres praksis, der hænger sammen med skolens øvrige bestræbelser“. De enkelte skoler skal tilvejebringe ressourcer til lokale team med mindst én person med fagdidaktisk viden. Ordet 'udgiftsneutral' popper op, og selvom det anføres, at ansatte med videns-tunge funktioner i det private erhvervsliv ser det som en selvfølge, ja, endog som en pligt at opdatere deres professionelle vidensniveau, så hører jeg et ekko af den hån latter, der vil runge gennem sprogdepoterne. Det må være et minimumskrav, at der tilveje-bringes fagdidaktiske kurser for gymnasielærere. Vores fagdidaktiske bagage er ringere end en nyudklækket folkeskolelærers. Så være det sagt!

Hus forbi!

Det er problematisk at anføre (som s. 26), at der skal være fokus på mundtlig argumen-tation og mundtlig fremstilling, vægt på strukturering af tekster og indlæring af sprog-lige virkemidler, al den stund dette er gængs praksis i engelsk på såvel obligatorisk som højt niveau. Det er en provokation at anføre (om end penneførerens erkender, at det er uvenligt), at der i gymnasiet foregår „blød tekstlæsning“ og at undervisningen kan ka-rakteriseres ved „at sidde og fornemme noget om en tekst“. For faget engelsk må jeg melde hus forbi, og der burde være taget et forbehold for dette sprogfag (jeg kan ikke udtale mig om de andre).

Kernen i rapporten

Disse forbehold rykker dog ikke ved det grundlæggende positive fokus i rapporten. Så-vel en tydeligere progression, selvevaluering, klare afleveringsforretninger som vel-definerede kompetenceområder skal hilses velkomne.

Det er rapportens fortjeneste, at den giver forslag til, hvilke hovedansvarsområder, der sorterer under forskellige trin, så lærere og elever ved, at et bestemt område bliver dæk-ket og fossilering undgås. Rapporten pointerer, at de angivne præciserede ansvarsom-råder bør medføre en faglig debat, og i forbindelse med målstyringen fremhæves det klogt, at rammerne ikke må være for snævre.

Rapporten opstiller fire kompetencer (jf. pkt. 5, s. 44 i dette nr., red.) i forbindelse med en funktionel sprogdidaktik, og det må medgives, at kompetencen 'Global orienterings-evne' medfører en *ny skriftlighed* som udfordring til det mundtliges forrang i sprogun-dervisningen. Det er efter min vurdering rigtigt, at it, informationssøgning og det virtu-

elle aspekt uomgængeligt betyder et større fokus på ordforrådsøvelser og 'hård faglighed'.

Det er tydeligt, at rapportens fædre foruddiskonterer negativ respons på ordet *test* eller *selvevaluering*. Ingenlunde. For mig at se, vil det betyde en opgradering af faget og en respekt i lighed med den, som faget matematik nyder. I en vis forstand vil der for engelskfagets vedkommende være tale om en kodificering af praksis, idet Delprøve 1 på B-niveau stiller krav til referat, ordforråd, syntaks, ortografi og paratviden, og som censor i skriftlig engelsk kan jeg oplyse, at denne eksamensopgave giver en særdeles præcis diagnose af elevernes sproglige kunnen.

Tilbage til stenene i skoen: Rapporten vil sætte gang i debatten i faggrupperne, men den fagdidaktiske dimension koster. Efteruddannelse er uomgængelig - censorjobs på folkeskoler, seminarier og universiteter vækker til refleksion - men den systematiske fagdidaktiske oprustning bør ikke kun pålægges faggrupperne internt - til trods for disses høje faglige kvalifikationer og samvittighed.

Margit Nordskov Nielsen

Helsingørsk Gymnasium
margit.n@mail.dk

Omkring ...

Fremtidens sprogfag. Vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan?
... ved Lise Jeremiassen

Det er glædeligt, at der blandt de mange uddannelsesinitiativer i det seneste år også er kommet fokus på fremmedsprogenes situation i uddannelserne i Danmark. Det har resulteret i rapporten 'Fremtidens Sprogfag', som kom kort tid efter universiteternes hvidbog om fremmedsprog. 'Fremtidens Sprogfag' er et ambitiøst projekt, der afspejler et ønske om at dække alle emner ind, som vedrører fremmedsprog, og det er illustreret i den brede personkreds, som har været involveret i projektet, og de mange emner, der berøres i rapporten.

Denne mangfoldighed er rapportens styrke, men også en ærgerlig svaghed, for det at beskæftige sig med fremmedsprogenes status og mål i uddannelsessystemet gøres ikke kun ved at dække et bredt spektrum af emner, selv om disse bestemt er relevante. Man savner en mere dybtgående analyse af udvalgte aspekter. Derfor kunne en personkreds, som i højere grad havde inddraget undervisere og forskere med en teoretisk sprog-pædagogisk baggrund, have bidraget til en rapport med mere tyngde og bedre fundering i strategier for sprogtiltag. Det savnes i rapporten.

Grundlæggende viden og færdigheder skal naturligvis altid defineres inden for rammerne af et uddannelsesunivers, hvor krav og målsætninger er en forudsætning for et validt eksamenssystem. Her vil jeg kommentere tre områder:

- I rapporten nævnes et begreb, der kaldes 'det specifikt sproglige'. Som mangeårig fremmedsproglærer må jeg påtale en manglende præcision i den formulering. Hvor er basis i praksis og i teori her? Det sproglige er et bredt begreb, som blandt andet dækker grammatik, sproglig opmærksomhed, gløseindlæring, pragmatik og udtale. Hvordan skal man prioritere i forhold til sprogindlæring og opnåelse af specifikke indlæringsmål? Det begreb bliver ikke fulgt ordentligt til dørs i rapporten.
- 'Kompetencebegrebet' vover arbejdsgruppen også at indføre. Når jeg siger vover, er det, fordi dette begreb er bredt og mangetydigt. I denne brug savnes en afgrænsning af begrebet og en gerne kritisk holdning til, hvad det er, vi gør, vil, kan og skal med vores fremmedsprogsundervisning, og hvorfor.
- En af de kompetencer, der nævnes i rapporten, er, at sprogfag skal have status som 'kulturmøde'. Det er et flot udtryk, som giver associationer og mange mentale billeder. Men når man så tænker undervisning, mål og planlægning, opstår også

problemfelterne. Den danske sproglærer er den, der som oftest bliver den første repræsentant for elevernes møde med en fremmed kultur. I brugen af begrebet savner jeg en diskussion af, hvad gruppen forestiller sig kan være kvalificerende til at opnå en reel kompetence til kulturmødet. Det fører uvægerligt til diskussion og overvejelser over, hvad kultur er i relation til fremmedsprogsundervisning. Er det teksternes indhold, gloseforråd, en antropologisk metode, kulturhistorie eller hvad? Lærerens rolle og nødvendige overvejelser over, hvordan de og eleverne opnår relevante kompetencer, bør også medtænkes her. Både kultur og kompetencer er to områder, som kræver en omfattende udredning, som denne rapport naturligvis ikke kan omfatte.

‘Evaluerings eller tests’ er det sidste, jeg vil nævne fra rapporten. Her går man lidt på listefodder, men det tror jeg ikke, der er grund til. Selvfølgelig skal man da løbende evaluere og teste i et skolesystem, men enhver evaluering forudsætter bevidsthed om relevans og metode. Det er et område, der skal arbejdes videre med fremover.

Rapporten ‘Fremtidens Sprogfag’ har som overskrift - ‘vinduer mod en større verden’, og det skal fremmedsprogfag være. Rapporten er uhyre vigtig for vores fremtidige uddannelses- og sprogpolitik. At fremmedsprogsundervisningen herhjemme trænger til et eftersyn er helt klart. Manges forestillinger om, hvordan man lærer fremmedsprog, har ofte bund i anakronistiske ideer.

Rapporten sætter fokus på vigtigheden af fremmedsprogenes rolle som selvstændige fag med deres egen berettigelse og ikke kun som værkstedsfag til at opfylde andre funktioner. Rapporten omtaler vigtigheden af, at danske elever skal lære flere fremmedsprog (mindst to) og ikke kun præsenteres for et enkelt vindue til en fremmed kultur. Det er glædeligt.

En opfordring til næste skridt er, at der bliver valgt nogle emner ud, som mere grundigt skal analysere væsentlige aspekter af den fremmedsprogsundervisning, vi ønsker i Danmark. I dette udredningsarbejde må man inddrage relevante fagfolk (specialister!), som både har praktisk og faglig ballast. Kombinationen af høj faglighed, teori, praksis og holdninger til sprogpolitik skal repræsenteres i den næste gruppe, der nedsættes. Vi har en meget kvalificeret personkreds herhjemme inden for fremmedsprogsområdet. Inviter nogle flere af dem næste gang, for først derved kan vores placering inden for fremmedsprogsområdet komme i top i fremtidige internationale undersøgelser.

Lise Jeremiassen

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
lije@dpu.dk

Åbne sider

Martin Nielsen

Lektor, ph.d., cand.ling.merc. i tysk,
Handelshøjskolen i Århus.
mn@asb.dk



Peter Kastberg

Lektor, ph.d., cand.ling.merc. i tysk og centerleder på Fakultets-
center for Vidensformidling, Handelshøjskolen i Århus.
pk@asb.dk

Specialekollokvium - erfaringer fra et læringsrum

Et læringsrum forstået som „rum eller rammer for læringssituationer som det aktuelle samfund tilbyder“, herunder „skoler og andre uddannelsesinstitutioner“ (Illeris 1999: 138) kan antage mange og meget forskellige former. I det følgende vil vi kort skitsere baggrunden for og udviklingen af læringsrummet 'specialekollokvium' for sprogstuderende på Handelshøjskolen i Århus: Hvorfor det er blevet indrettet, hvordan det har udviklet sig, og hvordan vi har prøvet at give det kontur og påvirke det. Afslutningsvis vil vi ganske kort give et bud på, i hvilke andre sammenhænge denne type læringsrum med fordel vil kunne finde anvendelse.

Baggrund

Det er en kendsgerning, at ikke alle studerende er lige godt rustede til at klare den udfordring, det er, når man skal afslutte et studium ved at forfatte en større selvstændig opgave, som f.eks. speciale eller hovedopgave. Denne problematik er da heller ikke ukendt på Det Erhvervssproglige Fakultet ved Handelshøjskolen i Århus. Nogle studerende hænger også hos os fast i den såkaldte specialesump: Inden for murene kan problemerne dreje sig om, at de ikke kan tage sig sammen til at gå i gang, at de går i stå, at de har for

høje ambitioner, at de mister kontakten med uddannelsesinstitutionen osv. Uden for murene kan problemerne dreje sig om, at de bliver fanget i den onde cirkel mellem et alt for langtrukket specialeforløb på den ene side og problemer med at finansiere reststudietiden på den anden side, at de løber tør for SU, at de ikke kan få dagpenge, mens de er indskrevet på studiet, at det nødvendige erhvervsarbejde vanskeliggør færdiggørelsen af specialet osv. Et konkret tiltag til at få de studerende hurtigere igennem specialeprocessen og ikke mindst at give dem en bedre afslutning på et langt og krævende studieforløb var derfor at styrke og hjælpe dem i den proces, det er at udfærdige et sådant større selvstændigt arbejde.

Specifikt for vores studerende gælder, at de i første række er fremmedsprogstuderende; når vi møder dem i specialeøjemed, har de således brugt små 5 år på at nå kandidatniveau i tysk. Men det, at de har en både dyb og bred uddannelse i moderne tysk, og at de kan analysere, recipere og ikke mindst producere tyske tekster inden for en lang række genrer, betyder ikke, at de mestrer genren 'kandidatafhandling'. En sådan afhandling er hos os et stykke *academic writing*, der skal have et omfang på mellem 50 og 80 sider, og som forfattes på enten det studerede fremmedsprog eller dansk. Både hvad angår omfanget og de formidlingsmæssige krav, er dette arbejde den største enkeltudfordring for langt den overvejende del af vores studerende. Det er det primært af to grunde: For det første har studerende hos os et klart billede af dem selv som sprogstuderende; og med til dette billede hører typisk ikke, at man kan se den helt store (nytte)værdi i en så akademisk tekst som en afhandling. For det andet er det ikke en genre, de studerende lærer og opøver rutiner i på samme måder, som de lærer at begå sig hjemmevant i en lang række andre (i reglen virksomheds- eller erhvervsrelaterede) genrer gennem deres studium.

Et kollokvium kommer til verden

Inspireret af de såkaldte *Doktoranden-Kolloquien*, hvor tyske ph.d.-studerende mødes regelmæssigt for at udveksle erfaringer, præsentere og diskutere deres projekter for hinanden og være sparringspartnere for hinanden, tog vi fat på at udvikle vores egen form for kollokvium.

Formålet med vores specialekollokvium er i første række instrumentelt: at de studerende bliver færdige med deres speciale. De skal have lejlighed til at føle at de stadigvæk er en del af studiemiljøet, og især at de er en del af den gruppe, der udgøres af dem selv og deres medstuderende. Det er dermed også et erklæret formål at tilbyde dem et forum, der både fungerer som katalysator for færdiggørelse af afhandlinger, og som virker som et socialt forum, da de ikke længere har timer og ikke længere mødes med deres medstuderende. I dette forum er det således meningen, at der skabes trygge rammer (her også forstået som 'rum' i den ovennævnte betydning) for dem til at udveksle erfaringer, diskutere problemer, være sparringspartner for hinanden, give hinanden tips og fif både

af konkret faglig og af mere arbejdsteknisk karakter. Et kollokvium etableres hos os typisk, når en specialevejleder har samlet en gruppe på 6-10 specialestuderende, der oftest skriver inden for samme overordnede emneområde. Denne faglige homogenitet er ikke en forudsætning, men den skaber umiddelbart en fælles platform de studerende imellem.

Et typisk forløb

Til det første kollokviemøde er der afsat to-tre timer. Vejlederen sørger for kaffe og te (en opgave, der forbliver hans gennem hele kollokviets levetid) og kage (en tjans, der efter første møde går på skift blandt de studerende). Vejlederen introducerer til specialeforløbet: studieordningens krav, formalia, evalueringskriterier, skriveprocessen, informationssøgning, emnefindning, tilrettelæggelse, mulighed for individuel vejledning, lurende farer, muligheder og chancer, hjælpemidler m.m. Afslutningsvis præsenterer deltagerne kort deres specialeplaner. Vi skylder her at sige, at dette indledende møde er atypisk i flere henseender, da det er vejlederen, der 'siger mest' (jf. herunder), og vejlederen, der eksplicit styrer mødet. Det er dog påkrævet, da formen er ny for de studerende og derfor kræver en del metakommunikation om spillereglerne. Et kollokvium løber typisk over 6-8 måneder og består i alt væsentligt af et møde hver måned af typisk to timers varighed. For kollokviets succes spiller i øvrigt også de fysiske rammer en væsentlig rolle, vi sidder således ikke i et klassisk undervisningslokale, men i et lyst og forholdsvis lille mødelokale omkring et ovalt bord. Således er læringsrummet ikke kun et mentalt, men også et fysisk sted.

Efter det indledende møde vil de følgende møder blive afviklet efter en skabelon bestående af fire elementer, som vi har valgt at kalde: 'jeg-er-OK-du-er-OK', 'én siger mest', 'runden' og 'udtøning & social kontrakt'.

'jeg-er-OK-du-er-OK'

De første ca. 20-30 minutter af hvert møde går med, hvad der i bund og grund er socialt samvær. Der drikkes kaffe og te, og der spises kage, og samtalen er almindelig small talk. Man kan sige, at det er en luksus at bruge tid på en sådan fase, men netop denne fase er af afgørende betydning for kollokviet som læringsrum. For det er her, at både studerende og vejleder (i alle tilfælde midlertidig) kan slippe ud af deres mere eller mindre ritualiserede roller som hhv. afsender og modtager af undervisning. Fra et læringsperspektiv er det her, de studerende åbner sig og bliver klar til at lære og ikke mindst til at lære fra sig. Der er generelt tale om en konsekvent efterlevelse af transaktionsanalysens adfærdsposition 'jeg er OK - du er OK', hvor både selvrespekt og respekt for andre manifesteres (Harris 1997).

‘én siger mest’

Ved hvert kollokviumøde er der én deltager, der ‘siger mest’, dvs. én der holder et oplæg af en eller anden art om sit projekt. Et oplæg skal her ikke forstås som et forkromet PowerPoint-show, men som en præsentation af den delproces han/hun p.t. er i gang med, de problemer han/hun p.t. slås med, de farer han/hun vil advare medstuderende imod og de muligheder han/hun vil anbefale. Under og efter oplægget har de øvrige deltagere så mulighed for (og bliver af vejlederen også opfordret til) at stille spørgsmål og komme med kommentarer, ris og ros og at give anbefalinger og advarsler. Oplæg og diskussion varer typisk en halv time til tre kvarter. Et godt kollokvium er et, hvor de studerende alle er aktive deltagere i diskussionen, og hvor vejlederen kan holde sig i baggrunden. Det ideelle kollokvium er efter vores mening det, hvor vejlederens rolle er at fungere som en slags ‘spillende træner’ (Kastberg 2000). Dvs. hvor vejlederen skaber de overordnede rammer for ‘spillernes’ adfærd, hvor han/hun er med ‘på banen’ hele tiden, men hvor det rent faktisk er de studerendes ansvar, at ‘spillet’ spilles.

‘runden’

Efter oplæg og diskussion orienterer hver enkelt deltager sine medstuderende om, hvor langt han/hun er kommet i løbet af den forgangne måned, hvilken fase i processen han/hun p.t. befinder sig i osv. Idéen er, at alle høres, og alle er værd at høre på. Ud fra et gruppodynamisk perspektiv har ‘runden’ også den fordel, at de studerende føler et ansvar over for hinanden til at kunne bidrage konstruktivt til mødets løbende dialog. Det er således ikke uforpligtende at være del af et kollokvium. ‘Runden’ er i øvrigt det sted, hvor vores sprogstuderende umiddelbart synes, at kollokvieformen udfordrer dem mest. Det er nemlig her, de skal gøre brug af evner, som en mere traditionel fremmedsprogundervisning kun i lille målestok har plads til at fremelske: den kritisk-argumenterende og evaluerende diskurs.

Ud over det almindelige forløb med en oplægsholder afholder vi til tider også temakollokvier, når behovet for det er til stede. Det kunne f.eks. være om, hvordan man sætter en fornuftig problemformulering (eller en anden deltekst) sammen, det kunne være om hvordan man diskuterer på skrift, hvordan man argumenterer på akademisk, hvorhenne man finder sine informationer osv. De pædagogiske stikord er her reel implementering af *peer assessment* og *collaborative learning*.

‘udtoning & social kontrakt’

Kollokviumødet slutter med, at hver deltager siger, hvad han/hun har af delmål, der skal nås inden næste møde (for eksempler på sådanne delmål se f.eks. <http://www.cscm.dk/Specialestuderende/Specialekollokvium-A/Oversigt.htm>). Denne form for social kontrakt har vist sig at være meget vigtig for at kunne opretholde momentum (jf. faren for alibifunktion og passivitet nedenfor) i den form for selvstyrende gruppe,

som et kollokvium er. Afslutningsvis aftales tidspunkt for næste møde, den næste, der skal 'sige mest', findes, ligesom den næste kagebager melder sig.

Første erfaringer

Fordelene ved at køre specialekollokvier er mange. Til en start bevares en tilknytning til uddannelsesinstitutionen, og den sociale ramme, som kollokviet danner, må formodes at forhindre de studerende i at synke ned i specialesumpen. Herudover er der selvfølgelig den regelmæssige faglige kontakt til både vejleder og medstuderende. Dermed er der basis for en institutionaliseret, men stadigvæk uformel (dvs. ikke-ritualiseret i nedennævnte betydning) erfaringsudveksling de studerende imellem og med vejlederen. Fra et vejledersynspunkt er der en klar tidsøkonomisk fordel i kollokviet, fordi der er en vis overlapning af individuel vejledning og kollokviemøder. Alene ved første og anden mødegang formoder vi, at vi sparer en hel del timer pr. antal studerende, da der generelt er adskillige ting, der er af relevans for flere deltagere eller er af mere principiel karakter (for vores vedkommende f.eks. konventioner for *academic writing*, evalueringskriterier osv.). En anden klar fordel ser vi i, at selve formen gør, at de studerende ikke holder sig tilbage og venter på, at vejlederen skal komme med facit, men at de selv diskuterer sig frem til løsninger på deres problemer. Mere overordnet, men ikke mindre vigtigt, er i denne forbindelse, at når alle har ansvar for, at kollokviet som helhed arbejder sig frem til resultater (af den ene eller anden slags), så betyder det, at alle har et ejerskabsforhold til resultaterne.

Når det er sagt, skal vi også sige, at der er en vis risiko for, at kollokviet får en alibifunktion for enkelte studerende. På samme måde som nogle studerende følger undervisningen som et ritual (jf. Herskin 1995: 14f., 127f.), kan det at deltage i kollokviet udarte sig til at blive et alibi for reelt ikke at arbejde med specialet og dermed føre til passivitet. Det er bl.a. her, at vi har valgt at introducere den 'sociale kontrakt' (se ovenfor), og det er også her at den individuelle vejledning/*coaching* (se f.eks. Stelter 2002) kommer ind i billedet. Det skal således understreges, at kollokviet ganske vist kan supplere og erstatte en del individuel vejledning, men aldrig vil kunne afløse den helt. En anden ulempe, der gælder for alle selvstyrende grupper (og al holdundervisning), er negativ gruppedynamik, her i betydning passivitet. Vi søger at imødegå den dels ved at fungere som spillende trænere, dels ved at de studerende indgår sociale kontrakter.

Perspektiver for andre undervisningsforløb

Erfaringerne må generelt siges at være meget positive. Vi har (om man så må sige) styr på de studerende, der er ingen, der får lov til at sygne hen under et upåagtet specialeforløb. Vi ved også, hvem der har fået hvad at vide - ingen, der har deltaget, kan påberåbe sig uvidenhed. Der er altid en hyggelig, god stemning, og selv om der kan være forskel fra møde til møde, er der ofte gode og frugtbare diskussioner. De studerende får kvalificeret og ikke mindst brugbar feedback af medstuderende (og vejleder), og når de samti-

dig selv har ansvar for at øve konstruktiv kritik på andres arbejde, skærpes ligeledes deres kritiske sans og iagttagelsesevne over for deres eget arbejde.

Kollokviekonceptet har, synes vi, vist sit værd, og er for vores vedkommende kommet for at blive. Vi kan anbefale ideen til andre og mener også, at der ligger nogle udviklings-, kombinations- og variationsmuligheder i det. Således kører der nogle mere fagligt orienterede specialefora på Center for Virksomhedskommunikation (ligeledes ved Handelshøjskolen i Århus), hvor specialestuderende, der skriver inden for samme relativt snævre område, f.eks. *storytelling* eller krisekommunikation, har mødtes enkelte gange med specialister inden for det pågældende område for at diskutere deres specialer med dem. I dette regi har nogle af disse specialefora også etableret sig som feedback-gruppe, hvor de studerende læser dele af hinandens speciale og drøfter det. I en videreudvikling af kollokviekonceptet kunne vi ligeledes forestille os at integrere en form for skriveværksted. Vi vil på den måde dels kunne trække mere konsekvent på de studerendes billede af sig selv som sprogstuderende, i betydningen: kompetente tekstproducenter og -analytikere. Dels vil vi via denne åbenhed kunne være med til at fjerne den temmelig paradoksale, men ikke desto mindre meget reelle tilbageholdenhed, mange af vores sprogstuderende har overfor at lade medstuderende - eller andre for den sags skyld - læse og evaluere deres tekster. Som sprogstuderende, der netop har lært at lægge vægt på sproglige kompetencer, identificerer de sig nemlig i meget høj grad med de tekster, de producerer, og dermed også med de fejl, de måtte begå.

Afslutningsvis vil vi slå fast, at kollokvietanken efter vores opfattelse på ingen måde begrænser sig til en bestemt eksamensbegivenhed på et bestemt uddannelsessted inden for et bestemt fremmedsprog. Grundtankerne kan uden videre overtages ved andre former for selvstændige opgaver i f.eks. handels- og gymnasieskolen. I sidste ende mener vi, at idéen bag - nemlig et kollokvium forstået som et klart studentercentreret læringsrum uden egentligt pensum, men med et klart mål for hver enkelt deltager, med en positiv gruppedynamik og en høj grad af reel ansvar for egen læring - ligger helt i tråd med både de studerendes opfattelse af sig selv som ansvarlige individer samt med den livslange læring.

Litteratur

- Harris, Thomas: Jeg er OK, du er OK - Praktisk vejledning i transaktionsanalyse. 13. oplag, Kbh.; Gyldendal, 1997.
- Herskin, Bjarne: Undervisningsteknik for universitetslærere. Frederiksberg; Samfundslitteratur, 1995.
- Illeris, Knud: Læring - aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Frederiksberg; Roskilde Universitetsforlag, 1999.
- Kastberg, Peter: Problem-Based Learning: eller hvordan man kan give den daglige fremmedsprogsundervisning et pift. i: QUERSCHNITT, 20. Årgang, Nr. 3, Handelsskolernes Tysklærerforening, s. 23-31, 2000.
- Stelter, Reinhard (red.): Coaching. Læring og udvikling. Kbh.; Psykologisk Forlag, 2002.

Godt nyt Udtale

Andrespråksfonologi: Teori og metodikk. Olaf Husby og Marit Helene Kløve. Oslo; Ad Notam Gyldendal, 1998. 202 s. (PRISME, Norsk som andrespråk)

DPB-emneord: fonologi; udtale; norsk sprog; fremmedsprog; teori

The Age Factor in Second Language Acquisition. A critical look at the critical period hypothesis. Ed. by David Singleton & Zsolt Lengyel. Clevedon; Multilingual Matters, 1995. 160 s. (Multilingual Matters)

DPB-emneord: alder; udtale; fonologi; grammatik; fremmedsprog; indlæring; forskning

Celce-Murcia, Marianne, Donna M. Brinton & Janet M. Goodwin: Teaching Pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages. Cambridge; Cambridge University Press, 1996. 435 s. (med kassetlydbånd 1997)

DPB-emneord: engelsk sprog; udtale; undervisningsmetode

Davidson-Nielsen, Niels: An Outline of English Pronunciation. Translated and revised by Fritz Larsen & Hans Frede Nielsen. 2. red. udg. (1. udg. Originaltitel Engelsk udtale i hovedtræk) University Press, 1997. 156 s. (Undervisningsmateriale fra Institut for sprog og kommunikation)

English for Primary Teachers. A handbook of activities and classroom language.

By Mary Slattery & Jane Willis. Oxford; Oxford University Press, 2001. 148 s.

DPB-emneord: engelsk sprog; fremmedsprog; styrede aktiviteter; undervisningsmetode; udtale; tidlig indlæring

Gethin, Amorey & Erik V. Gunnemark: The Art and Science of Learning Languages. Oxford; Intellect, 1996. 344 s.

DPB-emneord: fremmedsprog; indlæring; indlæringsforudsætninger; sprogfærdighed; udtale; ordforråd; grammatik; eksamen

Hauge Jensen, Nina: Fransk fonetik. 1. udg. Kbh.; Gyldendal, 1999. 161 s.

Häussermann, Ulrich & Hans Eberhard Piepho: Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache: Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München; Iudicium, 1996. 528 s.

DPB-emneord: tysk sprog; fremmedsprog; opslagsværk; øvelse; sprogfærdighed; lytten; udtale; ordforråd; grammatik; læsning; skriftligt arbejde; leg; undervisningsmetode

Jenkins, Jennifer: The Phonology of English as an International Language. New models, new norms, new goals. Oxford; Oxford University Press, 2000. 258 s. (Oxford Applied Linguistics)

DPB-emneord: udtale; engelsk sprog; fremmedsprog; intersprog

Jensen, Christian: Lyder det engelsk? en eksperimentel undersøgelse af forholdet

mellem intonation og segmenter for englænderes opfattelse af danskeres engelsk-udtale. Ed. Jørgen Erik Nielsen & Viggo Hjørnager Pedersen. Kbh.; Department of English, University of Copenhagen, 1995. 123, 22 s. (POET; vol. 22)

DPB-emneord: afhandling; engelsk sprog; udtale; forståelse; empirisk forskning

Kelly, Gerald: How to Teach Pronunciation. London; Longman, 2001.

DPB-emneord: engelsk sprog; fremmedsprog; udtale

Kjellin, Olle: Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen. Uppsala: Hallgren & Fallgren, 2002. 254 s.

DPB-emneord: sprogundervisning; sprogindlæring; udtale; fonetik; fremmedsprog

Language Teaching and Language Technology. Ed. by Sake Jager, John Nerbonne & Arthur van Essen. Lisse; Swets & Zeitlinger, 1998. 234 s. (Papers presented at a conference held Apr. 28-29, 1997, University of Groningen)

DPB-emneord: konference; fremmedsprog; computer og undervisning; højere uddannelse; udtale; fonologi; ordforråd; grammatik; læsning; fjernstudium

Livbjerg, Inge & Inger M. Mees: Practical English Phonetics: ny kontrastiv fonetik. 2. udg.. [Kbh.]: Schønberg, 1997. 178 s.

Andre emneord: engelsk sprog; udtale; fonetik

Lundt Hansen, Jes: Fransk basis udtale [elektronisk materiale (cd-rom)]. Kirke Hyllinge; JL Tekst & Undervisning, 2001.

Olesen, Birgitte: Introduktion til bedre udtale. Odense: Fyns Amt, 1995. 90 bl.

(Indvandrerundervisningens skriftserie; 6)

DPB-emneord: dansk sprog; fremmedsprog; fag i læseplan; indvandrere; voksenuddannelse; Danmark; udtale; læremidler

Pennington, Martha Carswell: English Phonology in Language Teaching. An international approach. New York; Longman Pub., 1996. 360 s. (Applied Linguistics and Language Study)

DPB-emneord: engelsk sprog; fremmedsprog; fonologi; udtale; prosodi; stavning; aktionsforskning

Sound English. A practical pronunciation guide for speakers of Danish. By Inger M. Mees & Beverley Collins. 3. udg. Kbh.; Handelshøjskolens Forlag, 2000. 234 s.

Thorborg, Lisbet: Dansk udtale i 49 tekster [lydoptagelse (cd-rom) + lydoptagelse (kassettebånd) + bog] / Lisbet Thorborg. - [Albertslund]; Synope, 2001.

Toft, Mette: Vokalfesten og andre aktiviteter til udtaletræning : en kursusbog for undervisere i dansk som andetsprog for voksne. Kbh.; Akademisk, 2002. 135 s.

Toft, Mette: Kaffeslabberas. (med cd). Kbh.; Akademisk, 2002. 96 s.

Ur, Penny: A Course in Language Teaching. Practice and theory. Cambridge; Cambridge University Press, 1996. 375 s. (Cambridge Teacher Training and Development)

DPB-emneord: fremmedsprog; sprogundervisning; kursus; læreruddannelse; didaktik; undervisningsmetode; aktionsforskning; observation; udtale; ordforråd; grammatik; styrede aktiviteter; undervisningsforberedelse

Andet godt nyt

Clark, Stewart: Put ikke foden i munden. Getting Your English Right. Bearbejdet til dansk og udvidet af Lis Ramberg Beyer. Kbh.; Gad, 2002. 299 s.

Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg: Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation. Hrsg. Rüdiger Schreiber. Regensburg; Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2002. 339 s. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 63)

DPB-emneord: tysk sprog; fremmedsprog; evaluering; test; undervisning

Doing Second Language Research. By James Dean Brown & Theodore S. Rodgers. Oxford; Oxford University Press, 2002. 314 s. (Oxford Handbooks for Language Teachers)

DPB-emneord: forskning; fremmedsprog; kvalitativ analyse; statistisk metode; forskningsmetode; sprogindlæring; andetsprog

Dudenev, Gavin: The Internet and the Language Classroom. Cambridge; Cambridge University Press, 2000. 181 s. (Cambridge Handbooks for Language Teachers)

DPB-emneord: sprogundervisning; fremmedsprog; klasseværelse; internet; computer og undervisning

Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa: Hrsg. Armin Wolff & Martin Lange. Regensburg; Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2002. 579 s. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 65)

DPB-emneord: tysk sprog; fremmedsprog; integration;

flersprogethed; Europa; kommunikation; andetsprog; interkulturel kommunikation

Hauksdóttir, Auður: Lærerens strategier - elevernes dansk. Dansk som fremmedsprog i Island. Kbh.; Nordisk Ministerråd, 2002. 565 s. (TemaNord; 2001: 600)

DPB-emneord: dansk sprog; Island; undersøgelse; fremmedsprog; sprogindlæring; andetsprog; fag i læseplan; klassetrin syv til ti

Individual Differences and Instructed Language Learning. Ed. by Robinson and P. Skehan. Amsterdam; John Benjamins, 2001.

DPB-emneord: fremmedsprog; sprogindlæring; klasseværelse; motivation; tosprogethed; task; instruktion

Internationalizing Higher Education - Building Vital Programs on Campuses. Ed. by Bruce W. Speck & Beth H. Carmical. San Francisco, Calif.; Jossey-Bass, 2002. 91 s.. (New Directions for Higher Education; 117)

DPB-emneord: højere uddannelse; universitet; USA; kultur; internationalisme; fremmedsprog; udveksling af studerende

Klare mål - dansk som andetsprog. Kbh.; Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen, 2002. 52 s. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie; nr. 23/2002) (Faghæfte; 19)

DPB-emneord: dansk sprog; fremmedsprog; andetsprog; klassetrin et til seks; klassetrin syv til ti; fag i læseplan; Danmark; officiel tekst; læseplan; undervisningsmål

Klare mål - engelsk. Kbh.; Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen, 2002. 55 s. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie; nr. 3/2002) (Faghæfte; 2)

DPB-emneord: engelsk sprog; klassetrin et til seks; klassetrin syv til ti; fag i læseplan; Danmark; officiel tekst; fremmedsprog; læseplan

Klare mål - fransk. Kbh.; Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen, 2002. 43 s. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie; nr. 11/2002) (Faghæfte; 18)

DPB-emneord: fransk sprog; fremmedsprog; klassetrin syv til ti; fag i læseplan; læseplan; undervisningsmål; officiel tekst; Danmark

Klare mål - tysk. Kbh.; Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen, 2002. 45 s. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie; nr. 10/2002) (Faghæfte; 17)

DPB-emneord: tysk sprog; fremmedsprog; klassetrin syv til ti; fag i læseplan; læseplan; undervisningsmål; officiel tekst; Danmark

Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Hrsg. Karl Richard Bausch et al. Tübingen: Narr, 2002. 223 s. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

DPB-emneord: fremmedsprog; Europa; undervisningsmetode; læseplan; sprogindlæring; sprogundervisning; tosprogethed; flersprogethed; innovation; evaluering

Nieto, Sonia: Language, Culture, and Teaching. Critical perspectives for a new century. Mahwah N.J.; Lawrence Erlbaum,

2002. 295 s. (Language, Culture, and Teaching)

DPB-emneord: tosprogethed; fremmedsprog; sprogundervisning; læse- og skrivefærdighed; identitet; læreruddannelse; chancelighed; tværkulturel undervisning

Opgave og tekst. Nanna Bjargum & Hanne Geist & Merete Vonsbæk. Greve; Tyskforlaget, 2003. 94 s.

DPB-emneord: tysk sprog; sprogundervisning; klassetrin elleve til tretten; litteratur; tekstforståelse; didaktik; fremmedsprog; opgavebaseret undervisning; task-based learning

Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching. Studies in honour of Albert Valdman. Ed. by Susan Gass, Kathleen Bardovi-Harlig, Sally Sieloff Magna & Joel Walz. Amsterdam; John Benjamins, 2002. 305 s. (Language Learning and Language Teaching; vol. 5)

DPB-emneord: sprog(l); fremmedsprog; lingvistik; sprogindlæring; andetsprog; udtale; fonologi; morfologi

Porte, Graeme Keith: Appraising Research in Second Language Learning. A practical approach to critical analysis of quantitative research. Amsterdam; John Benjamins, 2002. 267 s. (Language Learning and Language Teaching; Vol. 3)

DPB-emneord: andetsprog; forskning; sprogindlæring; fremmedsprog

Portmann-Tselikas, Paul R. & Sabine Schmölzer-Eibinger: Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck u.a.; Studienverlag, 2001.

DPB-emneord: tysk sprog; grammatik; sprogundervisning; fremmedsprog; didaktik; internet; andetsprog; language awareness

På vej mod waystage - intern evaluering i andetsprogsundervisningen. Kbh.; Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2002. 134 s.

DPB-emneord: dansk sprog; andetsprog; fremmedsprog; evaluering

Risager, Karen: Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur. Kbh.; Akademisk, 2003. 558 s. Disputats, Roskilde 2003.

DPB-emneord: sprogundervisning; sprog(l); fremmedsprog; sprogindlæring; sproglig kommunikation; kultur; kulturudveksling; kulturel identitet; nationalitet; international forståelse; internationale studier; global uddannelse; sociolingvistik; læseplan; tværkulturel undervisning; andet-sprog

Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext: Hrsg. John A. Bateman & Wolfgang Wildgen. 170 s. Frankfurt am Main; Peter Lang; 2001. (Forum Angewandte Linguistik; Bd. 39)

DPB-emneord: fremmedsprog; tysk sprog; engelsk sprog; fransk sprog; tosprogethed; interkulturel kommunikation; andet-sprog; bevidsthed; sprogundervisning; social læreproces

Testcraft. A teacher's guide to writing and using language test specifications. Fred Davidson & Brian K. Lynch. New Haven; Yale University Press, 2002. 149 s.

DPB-emneord: fremmedsprog; test; testkonstruktion; kriterierelateret test

Veje til dansk : forskning i sprog og sprog-tilegnelse / redigeret af Anne Holmen, Esther Glahn & Hanne Ruus. Kbh.; Akademisk, 2003. 248 sider : ill.

Indhold: Nina Grønnum: Dansk intonation. Nina M. Andersen:

Det forstår jeg ikke: om det fremmede ord i fremmedsprogs-perspektiv. [Ljæme .gåd mæn .u:ð bæsd] : om udvikling af dansk udtalefærdighed hos unge med henholdsvis tyrkisk, amerikansk-engelsk og polsk modersmål / Juni S. Arnfast og J. Normann Jørgensen. Dorte Duncker: Børnenes ord: om det danske ordforråd hos børn med dansk og tyrkisk som modersmål. Esther Glahn: Hvem fører ordet? en initiativ-respons-analyse af indfødte og ikke-indfødte samtaler. Catherine E. Brouwer: Hvad??? Om opfordringer til gentagelse i NS-NNS-samtaler. Auður Hauksdóttir: Dansk som fremmedsprog i Island. Tradition og nytænkning. Peter V. Vedel: På sporet af en andetsprogs-pædagogik. En undersøgelse af metodeudviklingen i dansk som andet-sprog.

DPB-emneord: dansk sprog; fremmedsprog; andetsprog; sociolingvistik; lingvistik; sprog(l)