

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK
nummer 61 · oktober 2015

Læringsmål

»Hvis læringen handler om aktivt engagement i meningsfulde aktiviteter, så må lærerens primære opgave være at vække nysgerrighed, der kan blive til subjektive mål, og som igen forhåbentlig kan forbindes med skolens mål.«

Elina Maslo

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 61 · oktober 2015

BODIL DUE

Kronik: Benspænd for fremmedsprog 9

LILIAN ROHDE OG BIRGIT HENRIKSEN

Forenkling af de faglige mål

– hvorfor og hvordan? 14

DORTE MARIA BUHL SANDAHL OG LENE LAURSEN

Folkeskolens sprogfag:

Forenklede Fælles Mål 24

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Stenet vej til ambitiøse mål for faget Moders-
målsundervisning 30

BEDRIYE SENER

Dansk som andetsprog niveau A på HF 38

DORTE FRISTRUP

Læringsmål mellem kompetence og dannelse

– udfordringer for sprogfagene i gymnasiet 44

JETTE VON HOLST-PEDERSEN

Chunks – en vej til kommunikativ kompetence
i tyskundervisningen 51

KRISTINE KABEL OG LONE KROGSGAARD SVARSTAD

Lærerperspektiver på faglig målsætning

i dansk og engelsk 57

ELINA MASLO

Subjektive mål som drivkraft for sprog og læring 64

INTERVIEW MED LENI DAM

Elevernes læring. Lærernes ansvar: Udvikling
af elevautonomi 73

STEPHANIE KIM LÖBL

Åbne sider: Effekten af målrettet undervisning
i fransk 82

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 90

SPROGFORUM

Læringsmål

Sprogforum årg. 21, nummer 61, oktober 2015

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2015 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

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

Temareaktionen for dette nummer:

Berghóra Kristjánsdóttir (temaredektør), Elina Maslo, Lone Krogsgaard Svarstad, Lilian Rohde og Birte Dahlgreen

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Sonne Jakobsen og Karen Risager

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter

for Fremmedsprogs-pædagogik på AU Library, Campus Emdrup (DPB):

<http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Petra Daryai-Hansen,

Birte Dahlgreen, Susana Silvia Fernández, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen,

Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Mads Jakob Kirkebæk,

Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt,

Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde,

Lars Stenius Stæhr, Lone Svarstad, Louise Tranekjær, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionen adresse:

Sprogforum

DPU, Aarhus Universitet

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk

T: 8716 3565

Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag

Langelandsgade 177

8200 Aarhus N

E: unipress@au.dk

www.unipress.dk

T: 8715 3963

Design og sats: Carl-H.K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl • E-bogsproduktion ved: Narayana Press

ISSN 0909-9328 • ISBN 978-87-7124-995-8

Abonnement

Sprogforum udkommer med to numre årligt.

Pris for to temanumre: 225 kr. for private abonnenter og 325 kr. for institutioner.

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

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

Sprogforum kan købes på AU Library, Campus Emdrup (DPB),

og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på pluk@au.dk

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på [http://library.au.dk/betjeningssteder/](http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/)

[campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/](http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/)

Sprogforum nr. 36-61 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum

også købes som e-bog.



FAGFÆLLE-
BEDØMT

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør denne bogs videnskabelige kvalitet.
/ In accordance with ministry requirements, the certification means that a ph.d.-level peer has made a written assessment which justifies this book's scientific quality.

Forord

»Nåh Grethe, vi skal lave et målsætningskema for dig.« Grete på 93 år var lige kommet på et rekreationshjem efter, at hun var faldet og havde brækket hoften. En professionel omsorgsleder er den ansvarlige for, at der skal udfyldes et målsætningskema i samarbejde med den nye patient. Da Grethe uforstående ser på omsorgslederen, vender denne sig om til hendes søn og spørger, om Grethe er døv. »Nej,« svarede sønnen, »hun forstår bare ikke dit sprog om et målsætningskema.« Overalt i den offentlige sektor fra vugge til krukke synes der at være fokus på målsætning, hvor et målsætningskema kan indgå som en del af velfærdsteknologien. I dette Sprogforumnummer, Læringsmål, retter vi blikket på, hvad læringsmål kan indebære af betydninger i uddannelserne.

Allerede i midten af det forrige århundrede fremsatte en uddannelsesforsker fire rationaler, som han mente måtte gælde på tværs af alle uddannelser: mål, indhold, organisering og evaluering (Tyler 1949). Den dag i dag refereres der til Tylers rationaler om de fire fundamentale hjørneste for uddannelser. I de senere års reformer af uddannelserne kan man konstatere, at rationalet mål fylder meget mere, end det tidligere har gjort. Der har nok altid eksisteret formålsbeskrivelser for uddannelser, men det er af nyere dato at sætte præcise delmål for vejene til overordnede mål, sådan som det fx fremgår af Kabel og Svarstads artikel i dette nummer. At curriculære styredokumenter er historiske og politiske skrifter, kan ses ved, at skiftende regeringer vægter forskellige uddannelsesindsatser. Med henvisning til Tylers rationaler kan man eksempelvis konstatere, at der i den nyeste reform af folkeskoleloven er sket et paradigmeskifte fra fokus på indhold til fokus på mål, som skal forstås som kompetencemål. Den samme udvikling fremgår af Fristrups artikel om gymnasireformen fra 2005, og på universiteterne har man i mange år formuleret kompetencemål for uddannelserne.

I forbindelse med folkeskolereformen udgav Undervisningsministeriet publikationen: »Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen« (2014). For at demonstrere målfokusset kan man registrere, hvordan mål italesættes i denne publikation. Der er følgende fund: mål – Fælles Mål – Forenklede Fælles Mål – klare mål (og ikke: Klare Mål) – læringsmål – læringsmålstyret – færdighedsmål –

vidensmål – kompetencemål – læringsmålskategorier – trinmål – slutmål – målsat – fase mål – mål opnåelse – mål opfyldelse. Komplexiteten i mål-begreberne forsøges indfanget med paraplybetegnelsen Forenklede Fælles Mål. Det kan man læse om i Rohde og Henriksens samt Sandahl og Laursens artikler. I nummeret afdækker vi, hvad målfokuset kan medføre i forhold til at promovere sproglig og kulturel mangfoldighed i folkeskolen og i de øvrige uddannelser. Man kan i hvert fald konstatere, at målfokuset er centralt i folkeskolereformen fra 2014. En nærmere analyse kan give anledning til undren over, når nu målfokuset er så detaljeret beskrevet, hvorfor mål-begreber, man kunne forvente ville være der, ikke er der. Det kan fx være fraværet af begreber som målbar og målbarhed. Mon det er, fordi der primært sættes på kompetencemål, der kan måles og vejes – ved test og prøver? Interviewet med Leni Dam kan også give anledning til, at man undrer sig over fraværet af det begreb, der er så centralt i hendes forståelse af læring, nemlig elevstyret målsætning. Det forekommer ikke i Undervisningsministeriets publikation »Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen«. Mon det kan være, fordi bottom-up-målstyring og inddragelse af de lærende er gledet i baggrunden til fordel for top-down-målstyring?

Sandahl og Laursen præsenterer os for en didaktisk model med fire dimensioner, der er møntet på alle fag i skolen. Et af læringsmålene for sprogfagene er kulturforståelse (formuleret på forskellige måder: kultur møder, interkulturel forståelse, interkulturel kontakt, interkulturel kompetence). Hvordan kan man tilrettelægge en undervisning, der retter sig mod dette mål og samtidig styrker mundtlig og skriftlig kommunikation? Vejene derhen er selvfølgelig mangfoldige (se fx Gregersen 2015), og her vil vi give et enkelt eksempel fra engelsk, som lægger vægt på at udvikle elevernes interkulturelle forståelse, herunder udvide deres viden om verden og give dem mulighed for at udfolde deres kritiske bevidsthed.

Klassen kunne fx arbejde med emnet Skotland (Risager 2014). I forbindelse med arbejdet med interkulturel forståelse kan læreren, måske i samarbejde med eleverne, sammensætte en række billeder, videoer, interviews, citater osv. om skotske nationalsymboler og 'scottishness', for at klassen kan blive opmærksom på spændvidden i de forskellige forestillinger om skotsk identitet, ikke bare i Skotland, men også fx i Danmark. Man kan undersøge, hvordan forskellige grupper af skotter ser på 'englænderne', og hvordan forskellige grupper af englændere ser på 'skotterne'. Eller man kan undersøge, hvordan forskellige grupper af skotter ser på Danmark og Skandinavien.

Men det er også vigtigt, at eleverne erhverver sig en god baggrundsviden om fx Skotland for at kunne forstå facetterne i skotsk identitet. I forbindelse med arbejdet med Skotland og skotsk identitet vil det være oplagt, at eleverne selv opsøger diverse baggrundsinformationer på nettet om geografi, landskab, byer, befolkning, sprog (engelsk, skotsk og skotsk gælisk samt indvandrersprogene), fiskeri, olieindustri, flag, madretter, sækkepiber, kilte, osv. Internettet er især velegnet til at søge efter mere faktaopræget viden om alt muligt, og det er rimeligt let tilgængeligt for eleverne selv (og så skal de naturligvis lære at forholde sig kritisk til kilderne). Viden om Skotland vil ikke blot handle om forhold inden for Skotlands egne grænser, men også om Skotland i et større perspektiv: forholdet til resten af Storbritannien, placeringen i Nordatlanten, historiske og aktuelle relationer til de skandinaviske lande osv. Kritisk bevidsthed er et vigtigt aspekt af kulturforståelsen, og eksemplet med Skotland er et aktuelt emne, der handler om magtforhold mellem lande, folk og nationer i verden: Danmark er et selvstændigt land (her åbner hele EU-diskussionen sig selvfølgelig), hvorimod Skotland ikke er det. Hvorfor er det sådan, og kan eller skal det ændres? Her er det interessant, også i en sammenligning med Danmark, at den skotske nationalisme og selvstændighedsbevægelse ikke er etnisk, men politisk: Det handler ikke primært om, at etniske skotter skal have bedre muligheder for at dyrke deres særlige etniske identitet (sprog osv.), men om at alle, der bor i Skotland, også indvandrere, skal have politisk frihed. Derfor findes der også grupper som 'Scots Asians for Yes' og 'Africans for an Independent Scotland'. Løbende i processen arbejdes der med dimensionerne tegn på læring og evalueringsformer.

Folkeskolereformen fra 2014 har blandt fagfolk og lægmænd givet anledning til mange diskussioner om, hvorvidt lærere er lov-mæssigt forpligtede på læringsmålstyret undervisning. Folkeskolen.dk (2015) citerer en mail fra Undervisningsministeriet, hvor det som svar på spørgsmålet udmelder, at læringsmålstyret undervisning ikke er obligatorisk, jf. »Læringsmålstyret undervisning er ikke obligatorisk. Det er op til den enkelte lærer at vælge, hvordan han/hun ønsker at tilrettelægge undervisningen ud fra Fælles Mål, så den bedst muligt imødekommer elevernes forudsætninger«, og hertil tilføjes: »Undervisningsministeriet regulerer ikke undervisningsmetoder«. Her slår Undervisningsministeriet fast, at de nye videns- og færdighedsmål er obligatoriske, men at vejen dertil er underlagt lærernes metodefrihed. Spørgsmålene er fortsat mange, fx om forenklede mål i virkeligheden er kompleksitetsreducerende lærings-

mål og dermed banebrydende nytænkning for pædagogisk praksis i uddannelserne.

Kronikken, der er skrevet af *Bodil Due*, har overskriften *Benspænd for fremmedsprog*. Den efterlyser en helhedsorienteret plan for sprogfagene, som dækker hele uddannelsessystemet med opmærksomhed på overgangene. De gode takter i folkeskolen med hensyn til engelsk og 2. fremmedsprog vanskeliggøres af manglende muligheder for andre sprog i læreruddannelserne og af, at sprogfagene er trængte i ungdomsuddannelserne og på universiteterne. De øvre niveauer spænder således ben for de lavere.

I artiklen *Forenkling af de faglige mål – hvorfor og hvordan?* diskuterer *Lilian Rohde* og *Birgit Henriksen* skiftet fra indholdsstyring til styring via kompetencemål i den danske folkeskole. Denne pædagogisk-didaktiske vægtforskydning stiller store krav til lærerne, når de skal udvælge stof og aktiviteter, som kan bringe eleverne frem til kompetencemålene, måske ad forskellige veje. Forfatterne understreger også vigtigheden af at se på samspillet mellem sprogfagene, og de gør opmærksom på, at der er et stort behov for efteruddannelse.

Dorte Maria Buhl Sandahl og *Lene Laursen* giver i artiklen *Folkeskolens sprogfag: Forenklede Fælles Mål* en oversigt over strukturen i folkeskolereformens forskellige niveauer af mål – fra kompetencemål over færdigheds- og vidensmål til læringsmål, og de gør rede for den såkaldte relationsmodel, der sætter fire dimensioner i relation til hinanden: læringsmål, undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering.

I artiklen *Stenet vej til ambitiøse mål for faget Modersmålsundervisning* dokumenter *Bergthóra Kristjánsdóttir* den tvetungethed, der karakteriserer de curriculære bestemmelser for undervisningen i minoritetsmodersmål i folkeskolen, som faget dog ikke må benævnes. Mens målbeskrivelserne i Fælles mål for faget er ambitiøse, trækker selve lovgivningen og den tilhørende bekendtgørelse i en helt anden retning med begrænsninger og forbud.

Bedriye Sener er forfatter til artiklen *Dansk som andetsprog niveau A på HF*. Hun viser, hvor svært det har været at få faget gjort til et permanent fag i de gymnasiale uddannelses tilbud. Siden 2008 har faget haft status som et forsøgsfag. Vanskelighederne bunder i at give faget en identitet som et andetsprogsfag. Forfatteren viser i modsætning til erfaringerne i Danmark, at det er lykkedes at gøre finsk som andetsprog til et integreret andetsprogsfag i de gymnasiale uddannelser i Finland.

Gymnasireformen i 2005 markerede et endeligt brud med pensumtænkningen til fordel for kompetencetænkningen i sprog-

fagene i de gymnasiale uddannelser. Dette er udgangspunktet for Dorte Fristrups artikel *Læringsmål mellem kompetence og dannelse – udfordringer for sprogfagene i gymnasiet*. Forfatteren peger på aktuelle udfordringer for sprogfagene og behov for en justering af læringsmålene, herunder digitalisering og medialisering, interkulturel kompetence og innovation.

I artiklen *Chunks – en vej til kommunikativ kompetence i tyskundervisningen* introducerer Jette von Holst-Pedersen undervisning med leksikaliserede fraser eller *chunks* som en bedre vej til at nå læringsmålene i Fælles Mål end den traditionelle grammatikundervisning. Forfatteren gør rede for, hvad chunks er, og formidler erfaringer med chunks i tyskundervisningen.

I artiklen *Lærerperspektiver på faglig målsætning i dansk og engelsk* beretter Kristine Kabel og Lone Svarstad om en undersøgelse af læreres perspektiver på fagligt målsætningsarbejde som en del af praksis i skolen. De peger på en række betydningsbærende faktorer i skolehverdagen, fx lærernes erfaringer med, hvornår det faglige målsætningsarbejde er meningsfuldt for eleverne, og at trivsel i skolen sandsynligvis kan påvirkes positivt gennem en orientering mod faglige læringsmål.

I artiklen *Subjektive mål som drivkraft for sprog og læring* gør Elina Maslo rede for et projekt om de subjektive og emotionelle dimensioner af sproglæring. Hun har talt med en række flersprogede indvandrede fra forskellige lande om, hvad det var for nogle oplevelser, interesser og drømme i deres liv, der fik dem til at gå i gang med at lære bestemte sprog. Disse læringshistorier åbner for nye perspektiver på læring og sproglæring ved at skabe en indsigt i individernes unikke, praktiske, emotionelle og symbolske liv i konkrete historiske kontekster.

Berghóra Kristjánsdóttir og Elina Maslo har interviewet Leni Dam og givet interviewet overskriften *Elevernes læring. Lærernes ansvar: Udvikling af elevautonomi*. Her fortæller Dam, hvordan hun igennem et langt arbejdsliv har advokeret for at inddrage eleverne i deres læreprocesser som forudsætning for at udvikle elevautonomi. I hendes optik er det lærerens ansvar at skabe læringsrum, hvor drivkraften for elevernes læring kan finde sted.

Som *Åbne sider* er der i dette nummer en artikel af Stephanie Kim Löbl: *Effekten af målrettet undervisning i fransk*. Heri gør forfatteren rede for en undersøgelse, hun har lavet blandt franskstuderende, om deres brug af fremtids- og datidsformer på fransk. Hun har gennemført et eksperiment med en testgruppe og en kontrolgruppe og konkluderer bl.a., at anvendelsen af tidsadverbialer i undervisnin-

gen om tempusformerne har en god effekt. Hun fremhæver generelt, at fokus på form, med inddragelse af kontekst og semantik, nytter i fremmedsprogsundervisningen.

Som altid indeholder dette nummer *Godt Nyt* med udvalgt nyere litteratur til temanummeret fra AU Library, Campus Emdrup (DPB). *Godt Nyt* efterfølges af *Andet Godt Nyt* med nye bøger fra bibliotekets samling.

God læselyst!

Redaktionen

Litteratur

- Folkeskolen.dk. (2015). *Læringsmålstyret undervisning er ikke obligatorisk*. <http://www.folkeskolen.dk/568071/ministeriet-laeringsmaalstyret-undervisning-er-ikke-obligatorisk> (2015-08-18)
- Gregersen, A. S. (2015). Den kulturelle dimension i sprogfagene – kulturundervisning i et transnationalt perspektiv. I: A. S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (2. udgave) (s. 55-85). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Risager, K. (2014). Kulturforståelse. *Sproglæreren*, 4, 4-6.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. London: The University of Chicago Press.
- Undervisningsministeriet. (2014). *Læringsmålstyret undervisning*. <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Om%2008/PDF15/Mar/150327%20Bilag%206%20-%20Laeringsmaalstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen.pdf> (2015-07-06)

Benspænd for fremmedsprog

Det danske uddannelsessystem befinder sig i en sand reformstorm. Den begyndte med folkeskolereformen og erhvervsuddannelsesreformen, den er på vej på de gymnasiale uddannelser og bliver velsagtens også fulgt op på de videregående uddannelser, hvoraf en del allerede er forandret, bl.a. læreruddannelsen. Uddannelse har med god ret politikernes bevågenhed, i en grad jeg ikke mindes at have set så udtalt og massiv før. Det er i sig selv positivt, omend den vinkel, det foregår under, er bekymrende, med mindre man mener, at uddannelsespolitik udelukkende bør være beskæftigelsespolitik. Skolen skal mere end at skubbe eleverne frem til job så hurtigt som muligt, og at betragte målet som fremskaffelse af gode skattebetalere er udtryk for en fattig tankegang. Skolen skal også udvikle eleverne som borgere i Danmark, i Europa og i verden. Og det sker bl.a. ved at give dem sproglige og internationale kompetencer og dermed indsigt i såvel deres egen som andres kultur. Derfor er det mit ærinde her at gøre opmærksom på nogle tendenser og faresignaler, jeg ser i forhold til fremmedsprogene.

Det tegnede ellers lovende. Vi fik ganske vist desværre ikke en national strategi for fremmedsprog, men folkeskolereformen lagde en solid bund, troede man, til forbedrede vilkår for sprogfagene, både for dansk og for fremmedsprog. Og banen var så åben for at fortsætte de gode takter med ungdomsuddannelserne, ligesom der var håb om, at interessen ville forplante sig til de videregående uddannelser.

Folkeskolen og læreruddannelsen

Berghóra Kristjánsdóttir beskrev i sin kronik i seneste nummer af Sprogforum, hvordan folkeskolereformen har medført forbedringer i alt fald på fremmedsprogsområdet. Først og fremmest har alle

**BODIL DUE**

Ledelsesrådgiver, Aarhus Universitet.

Formand for netværket Ja til sprog.

Formand for bestyrelsen, Risskov Gymnasium.

Dr.phil, cand.mag.

bdue@au.dk

elever nu engelsk fra 1. klasse, ja mange steder forbereder man faget allerede i børnehaveklassen. Desuden er 2. fremmedsprog nu obligatorisk, og det er flyttet til 5. klasse. Men hun gjorde samtidig opmærksom på uløste problemer med modersmålsundervisningen og med valgmulighederne for 3. fremmedsprog.

Jeg er enig i, at der for engelsk og 2. fremmedsprog er tale om en stor forbedring. Og glad for, at det blev realiseret, eftersom det var to af de vigtigste anbefalinger i en rapport, som en arbejdsgruppe, for hvilken jeg var formand, afleverede til ministrene for undervisning og uddannelse i 2011: *Sprog er nøglen til verden* (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling & Arbejdsgruppen for Uddannelse i Fremmedsprog 2011). Samlet set er der ikke mange flere timer til sprogundervisning, men jeg er overbevist om, at begge tiltag vil få stor betydning. De fleste børn kender allerede inden 1. klasse mange engelske ord gennem fjernsyn, tablets, spil, film og musik og har en uspoleret og lystbetonet tilgang til det at kommunikere på andet end deres modersmål. Resultatet er et større ordforråd, bedre indsigt i kulturen i engelsksprogede lande og – ikke mindst i betragtning af det engelske sprogs rolle som lingua franca – forøget international viden. Når obligatorisk tysk eller fransk starter i 5. klasse, vil dette sikre lysten til at lære endnu et sprog i højere grad, end når fagene starter i 7. klasse, hvor eleverne er præget af begyndende pubertet, genertid og optagethed af mange andre ting end skoletimer. Også her vil den længere undervisningsperiode give mere viden og bedre færdigheder og kompetencer.

Samlet set vil det i løbet af nogle år betyde, at alle unge forlader folkeskolen med mindst to fremmedsprog, en del forhåbentlig med tre og dermed med en mere international horisont og forståelse af, at sprog er indgangen til andre kulturer, og at sproglige kompetencer derfor giver bedre muligheder for at klare sig i en global verden.

Der er allerede tegn på, at det virker. En af de helt store trusler, nemlig manglen på folkeskolelærere i tysk og især fransk, ser ud til at blive mindre. Den nye læreruddannelse har givet mere tyngde til sprogfagene, så der bliver bedre mulighed for faglig fordybelse, og dette har gjort interessen for at specialisere sig i tysk og fransk større. I mange år har det kun været Læreruddannelsen Zahle, der har kunnet oprette hold i fransk, og holdene har været ganske små. Men nu er der flere studerende på holdet, og andre professionshøjskoler prøver at oprette franskhold, i nogle tilfælde i samarbejde med et universitet.

For engelsk, tysk og fransk er der derfor grund til at være optimistisk, men tilbage står en diskussion af, om det er nok med to sprog for den enkelte elev? Hvad med mulighed for flere sprog, for en

mangfoldighed af sprog? Det er i alt fald på papiret muligt at tage et 3. fremmedsprog som valgfag. Men hvis det skal blive til virkelighed, må der konkrete initiativer til. Den store hurdle er her mangelen på uddannede lærere. Der er forsøgsordninger med fx kinesisk en del steder, og spansk kan være valgfag, men indtil videre rummer læreruddannelsen ikke mulighed for hverken kinesisk eller spansk. Det 3. fremmedsprog burde i høj grad også kunne benyttes til at drage nytte af de sproglige og kulturelle kompetencer, som tosprogede elever med fx arabisk eller tyrkisk har. Men hvem kan i givet fald undervise? Mange steder vil det være vanskeligt at samle tilstrækkeligt mange elever til, at det er økonomisk muligt for den enkelte skole at gennemføre undervisningen. Og samarbejde skoler imellem om undervisning er stadig ikke hverdag, heller ikke i de større byer, hvor det i princippet burde være overkommeligt at ordne.

Ungdomsuddannelserne

Denne diskussion bliver så meget vigtigere, fordi det kunne se ud til, at de gode takter ikke uden videre fortsætter i de næste led i uddannelseskæden, dvs. i ungdomsuddannelserne og i de videregående uddannelser. Faktisk er der grund til at frygte alvorlige benspænd for fremmedsprogene.

Overordnet er det uden tvivl intentionen at styrke fremmedsprogene og internationaliseringsdimensionen i alle ungdomsuddannelserne og sikre større faglighed. Hvorvidt det gennemføres i erhvervsuddannelserne, er det vel for tidligt at udtale sig om. Jeg håber, det vil ske, for alle unge vil få brug for sprog, når de skal skabe sig et liv og en karriere. Der var tidligere en tendens til at mene, at sprog ikke var nødvendigt for fx en frisør, en mekaniker eller en tømrer, men i dag skal alle kunne engelsk og i visse fag også gerne andre sprog af hensyn til at kunne benytte manualer, til videreuddannelse og til kommunikation med kolleger, klienter og kunder. Så jeg håber, reformens intention om engelsk og 2. fremmedsprog følges op i praksis i de faglige udvalg nu, hvor der er mere at bygge på.

Der var formentlig også de bedste intentioner med det forslag til gymnasiereform, der har været diskuteret siden december 2014. Men der er grund til at pege på de risici, mange sprogfolk så i forslagets bestemmelser om fremmedsprog, specielt i Det Almene Gymnasium (Stx). Som forslaget blev fremlagt, ville muligheden for et begyndersprog som studieretningsfag blive stærkt reduceret. I en samfundsvidenskabelig studieretning ville en i øjeblikket

meget populær studieretning med Psykologi A og begynderespansk A fx ikke længere være mulig, idet der her insisteredes på fortsætter-sprog, hvilket altså indtil videre kun er tysk og fransk. Det samme ville være tilfældet i en kunstnerisk studieretning. Tendensen ville således fortsætte den indskrænkning af sprogvalget, som vi allerede ser i grundskolen og i læreruddannelsen.

På baggrund af hidtidige erfaringer er der da også grund til bekymring på den sproglige studieretning, som den var foreslået. Her har der siden indførelsen af studieretningsgymnasiet været vigende interesse for fremmedsprog, specielt er andelen af elever med tre eller flere fremmedsprog faldet drastisk både på stx og på hhx og var i 2009 helt nede på 3 %. I reformforslaget anføres nu for stx tre varianter, en med mindst tre fremmedsprog, heraf mindst to på A-niveau, som man ud fra det hidtidige forløb kan frygte bliver valgt af nogle få elever, en med græsk og latin plus engelsk A og 2. fremmedsprog A/B, som næppe heller bliver en bestseller, en med engelsk A plus fortsættersprog A, hvilket altså også så godt som altid vil være tysk eller fransk.

Generelt vil det økonomiske grundlag, som i folkeskolen, også her blive en trussel, medmindre gymnasierne bliver bedre til at samarbejde ved at samle for små hold digitalt eller fysisk. Alternativt må der gives kompensation, så der kan oprettes hold fx med syv elever.

Universiteterne

Hvis sprogfagene svækkes endnu mere, end den tidligere reform allerede har gjort, vil det uden tvivl forplante sig til universiteterne, hvor fremmedsprogene længe har været trængt, og hvor et nyt og på sigt lige så alvorligt benspænd er dimensioneringen. Selv i den noget forbedrede anden udgave er dimensioneringen en alvorlig trussel, og igen er det økonomien, der er barrieren. Små hold er ikke rentable, og på visse universiteter har man derfor allerede meldt ud, at man lukker sprog, også sprog, som ingen er i tvivl om er vigtige for Danmarks fortsatte evne til at gøre sig gældende i verden, som arabisk, spansk og kinesisk. Andre steder er der allerede sket nedlukninger, og uddannelse til translatør og tolk hænger i en meget tynd tråd. Også her kunne det være et fromt håb, at universiteterne kunne samarbejde og fremlægge en fælles plan, der sikrede, at der fortsat var et bredt og mangfoldigt udbud af sprog. Men tendensen er tilsyneladende, at enhver kæmper for sig selv.

En helhedsorienteret plan er tiltrængt

I den bedste af alle verdener ville man sætte sig sammen og udvikle en fælles, helhedsorienteret plan for det danske uddannelsessystem med opmærksomhed på overgangene. Det har man ikke gjort, men er gået i gang led for led med den risiko for brud på kæden, der så opstår. Med den timeout, der nu er opstået med sammenbruddet på gymnasieområdet, vil jeg opfordre til, at man, inden dimensioneringen lukker flere sprog, sætter sig sammen på tværs af ministerier og institutioner og fastlægger en langsigtet strategi. Vil man mangfoldigheden, er der stærkt brug for samarbejde mellem professionshøjskolerne og universiteterne om uddannelse af undervisere og om udvikling af sprogpædagogikken. Der er brug for gennemtænkning af de måder, der undervises i sprog på de forskellige niveauer, og der er brug for en diskussion af basale spørgsmål som, hvad et sprogfag er, eller rettere hvad det bør indeholde.

Hvis alle aktører kun tænker kortsigtet på deres egen økonomi, bliver vi alle tabere på langt sigt, ikke mindst de elever og unge, hvis muligheder begrænses.

Litteratur

Regeringen. (2014). *Gymnasier til Fremtiden*. http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/GYMudspil/141201_Gymnasier_til_fremtiden.pdf (2015-09-03)

Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling & Arbejdsgruppen for Uddannelse i Fremmedsprog. (2011). *Sprog er nøglen til verden: Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. http://ufm.dk/publikationer/2011/filer-2011/sprog_er_noeglen_til_verden.pdf (2015-09-03)

Forenkling af de faglige mål – hvorfor og hvordan?

I 2014 kom de nye Forenklede Fælles Mål for fagene i folkeskolen, ligesom der også er kommet nye målbeskrivelser for andre niveauer i uddannelsessystemet. Omskrivningen af mål for alle vores uddannelser har samme kompetencetænkning og udgangspunkt, men denne artikel vil tage udgangspunkt i arbejdet med måldokumenterne for sprogfagene i folkeskolen. Fokus i artiklen vil være 1) at se på formålet med at opstille kompetencemål i stedet for indholdsmål, og hvad det i praksis betyder for sprogfagene, 2) at se på samspillet mellem sprogfagene i de nye Forenklede Fælles Mål, idet der lægges op til, at eleverne hele tiden skal inddrage og bygge videre på alle deres sproglige kompetencer gennem et stærkere samspil mellem fagene. Begge forfattere har været med i arbejdet med at forenkle målene for engelskfaget, og derfor vil arbejdsprocessen blive kommenteret, hvor den har haft betydning for den endelige udformning af målene.

Fra indholdsstyring til kompetencemålstyring

Dokumenterne markerer et skift i uddannelsestænkningen fra indholdsstyring til mål- og outputstyring med fokus på *læring*. Der er stillet skarpt på det, elever skal kunne, når de har gennemført et



LILIAN ROHDE
Lektor, cand.mag., MSc
Professionshøjskolen UCC
lr@ucc.dk



BIRGIT HENRIKSEN
Professor MSO, ph.d.
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk
Københavns Universitet
birgit@hum.ku.dk

uddannelsesforløb – eller med andre ord resultatet af uddannelsen. Ønsket fra regeringsside er, at alle elever skal blive dygtigere, og at det, de skal kunne, bliver mere præcist beskrevet, også i overensstemmelse med internationale aftaler og samarbejde om uddannelser. Vi vil i denne artikel sætte fokus på de pædagogisk-didaktiske ændringer, som de nye mål indebærer.

Pædagogisk-didaktisk er der stor interesse for, om vores elever lærer det, der er nødvendigt for at kunne deltage i et moderne samfund, der ændrer sig med stor hast i en globaliseret verden. Her spiller sprogfagene en væsentlig rolle i forhold til både globalisering og internationalisering af vores uddannelser, og derfor er grundlaget for beskrivelserne den internationalt baserede Kvalifikationsramme for Livslang Læring (Uddannelses- og Forskningsministeriet u.å. a). Både i Kvalifikationsrammen og i målbeskrivelser for de enkelte uddannelsesniveauer arbejdes med begreberne *viden*, *færdighed* og *kompetence*. Viden handler selvsagt om viden om og forståelse for stoffet, og færdigheder angiver, hvad en person kan gøre eller udføre. Kompetencer handler i ministeriets definition om »ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdssituation eller i studiemæssig sammenhæng« (Uddannelses- og Forskningsministeriet u.å. b). Tænkningen er, at uddannelser skal hjælpe elever med at opbygge viden og færdigheder, og at disse tilsammen leder frem mod de kompetencer, som eleverne har brug for at opnå. Eksempler på viden indenfor sprogfagene kan være viden om bestemte sproglige aspekter, fx sætningsskabeloner og betydningsfelter i ordforråd. Færdigheder omhandler typisk de fire færdigheder (tale, lytte, skrive og læse) og de delfærdigheder, som disse omfatter, mens kompetencer fx kan være elevernes evne til begå sig adækvat i forskellige internationale sammenhænge på målsproget.

Fra indhold til output

Pædagogisk-didaktisk er der visse fordele ved at tænke output og målstyring – men der er naturligvis også visse udfordringer. Målstyret uddannelsestænkning kan fortolkes og implementeres på forskellige måder, men hvis det skal virke efter hensigten, er det nødvendigt at være opmærksom på, hvilken tænkning, hvilke principper og hvilken praksis det indebærer.

På alle niveauer arbejdes der hen mod kompetencer, dvs. det, elever skal mestre efter endt undervisning. Illeris (2011) definerer kompetence således:

Kompetence udgøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesmæssigt forankrede dispositioner, potentialer og kapaciteter, der er relateret til mulige handlingsområder og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situationer (Illeris 2011: 64).

Både denne definition og ministeriets definition viser, at kompetencer forstås meget bredt. Mennesker handler i meget komplicerede sammenhænge, og det er vanskeligt at beskrive både disse sammenhænge og handlingerne pga. deres kompleksitet. Det kan derfor ikke undgås, at kompetencebegrebet på trods af ønsket om stor bredde – eller måske netop på grund af – giver en kompleksitetsreduktion, der undertiden kan lede til en decideret simplificering. Som et eksempel kan nævnes kompetenceområderne for fremmedsprogfagene, som bortset fra faget spansk deles op i mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation og kultur og samfund, vel vidende, at disse kompetencer er langt mere komplekse og integrerede og helst skal udvikles i et samspil, hvor alle elevernes sproglige resurser kommer i spil. Ser vi nærmere på de enkelte kompetencer, er der dog forskelle mellem fagene. Hvorfor indeholder mundtlig kommunikation på engelsk fx seks færdigheds- og vidensmål, mens det på tysk og fransk kun indeholder fire? Hvorfor vælger engelsk at have tekst og medier under kultur og samfund, mens det i tysk og fransk hedder 'tekster og medier' og indgår i skriftlig kommunikation? Enhver opdeling er baseret på indholdsmæssige valg, som for sprogfagene vedkommende både afspejler et fælles bagvedliggende sprog- og læringssyn, men som ofte også betinges af fagtraditioner samt de rammer, som stikkes ud fra ministerielt hold, fx i form af begrænsning af antallet af kompetencemål og underopdelinger. Det er vigtigt at huske på i praksis, for hvis undervisere tror, at de nye kompetencemål – og de underliggende videns- og færdighedsmål – kan forstås som givne og klart afgrænsede kategorier og simple afkrydsningsenheder, er der risiko for en for simpel fagforståelse og undervisning, hvor fordybelse, undersøgelse og indsigt ikke indgår, og hvor kompetencernes gensidige samspil går tabt, både inden for det enkelte sprogfag og mellem sprogfagene. Det kan ingen være interesseret i.

Der kan dog også ses nogle klare pædagogisk-didaktiske fordele ved målstyring frem for indholdsstyring. Der er ikke tale om en undervisning uden indhold, men det er underviseren, der vælger ind-

hold og i det hele taget foretager alle andre didaktiske valg med henblik på bedst muligt at fremme elevers muligheder for at nå målene. Det giver stor didaktisk frihed og stort didaktisk ansvar og dermed også stort behov for fornyet og forøget faglig diskussion, indbyrdes vidensdeling og mulighed for efteruddannelse, så den enkelte lærer kan støttes og inspireres i sin praksis og kan reflektere over og begrunde sine faglige valg.

Læreren i det nye målstyrede læringsrum

Killen (2000: 3) beskriver fire centrale principper, som skal hjælpe læreren med den didaktiske planlægning, som altså ikke er blevet mindre kompleks med målstyringen. Principperne er:

1. *Klart fokus*: Alt hvad læreren tilrettelægger i undervisningen, skal have fokus på, hvad eleverne skal lære
2. *Baglæns design*: Udgangspunkt for al didaktisk planlægning må være, hvad eleverne skal kunne som resultat af undervisning og læring – altså målene. På basis heraf vælges indhold, aktiviteter og evalueringsformer
3. *Høje forventninger til alle elever*: Elever lever oftest op til, hvad der forventes af dem, enten eksplicit eller implicit, og hvis de ved, hvad der forventes, og de får støtte undervejs, vil succesoplevelser virke positivt på hele læringsforløbet
4. *Udvidede læringsmuligheder til alle elever*: Ikke alle elever kan lære det samme, men alle skal have mulighed for at udnytte deres potentiale fuldt ud. Det er, hvad eleverne lærer – målene – der er vigtige, uanset hvordan de lærer det.

I forhold til folkeskolen har ministeriet understøttet lærerens planlægning gennem læreplaner og vejledninger, som beskriver eksempler på, hvordan læreren kan arbejde for at nå de beskrevne mål. Der er fokus på, at lærere skal handle på nye måder i undervisningen, men der er også tale om en ny tænkning for mange undervisere. Med det store didaktiske ansvar er det mere nødvendigt end nogensinde før, at læreren har en meget stor metodisk viden, så sprog- og læringssyn, valg af indhold, aktiviteter og evaluering stemmer overens og giver så meget læring som muligt (jf. Richards og Rodgers didaktiske model, se Henriksen 2014a: 21, hvorfra modellen på næste side er taget).

Tilgang Teorier om	Design Antagelser om	Procedure Praktisk implementering
<ul style="list-style-type: none"> • Sprog • Sprogtilegnelse 	<ul style="list-style-type: none"> • Mål • Læreplan • Aktiviteter • Lærer- og elevroller • Materialer 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcer og tid • Organisationsformer • Tilgang og strategi

Model. Metoder og tilgange til sprogundervisningen.

Kilde: Richards & Rogers 2001.

Målbeskrivelserne for sprogfagene betoner klart et kommunikativt sprog- og læringssyn med vægt på elevcentrerede arbejdsformer og en anvendelsesorienteret undervisning. Her er det vigtigt, at lærerne, fx gennem efteruddannelse og faglig sparring med kollegaer, bliver bevidste om deres eget sprog- og læringssyn og finder en balance mellem nye didaktiske tiltag og så den velafprøvede erfaringsbaserede praksis, som de er fortrolige med. Forskning i lærerkognition (se Henriksen 2014b) viser netop behovet for at udvikle en fælles faglig diskurs og en løbende faglig sparring, som dels kan bevidstgøre læreren om de spændinger, der kan være mellem den teori- og erfaringsbaserede viden, og dels kan synliggøre, hvor kompleks, besværlig og langsommelig en forandringsproces kan være.

De nye mål for folkeskolen er blevet kaldt Forenkede Fælles Mål. Det har for nogle lærere virket absurd, at man har talt om en forenkling, da der for alle sprogfagene er et langt højere antal mål nu, end der var i Fælles Mål fra 2009. Men forenklingen består i, at der nu er et enkelt kompetencemål for hvert kompetenceområde efter hver fase – og kun ét. Desuden består forenklingen i, at alle de mange mål kan betragtes som trædesten hen mod det endelige, overordnede mål, som for alle folkeskolens sprogfag er, at eleverne skal kunne kommunikere mundtligt og skriftligt, så de kan agere hensigtsmæssigt både sprogligt og interkulturelt i situationer, hvor de har brug for at anvende fremmedsproget. Den indbyggede progression mellem klassetrinene, fx fra 1. til 4. klasse, og mellem de forskellige måltrin, fx 4., 7. og 9. klasse i engelskfaget, præciserer for lærerne, hvordan der gradvist kan bygges nyt på samtidigt med, at de allerede opnåede kompetencer, både inden for det enkelte fag og mellem sprogfagene, konsolideres og udbygges.

Målene er tænkt som redskaber, så den enkelte lærer får hjælp til at finde det læringsfokus, der er nødvendigt. Målene giver samtidig mulighed for at tænke progression og støtte til elever, fordi de

hænger sammen både i forskellige faser på tværs af årgangene og i forskellige kompetenceområder og specifikke områder inden for det enkelte kompetenceområde. Under skriftlig kommunikation for engelsk indgår fx fire færdigheds- og vidensområder – læsning, skrivning, sprogligt fokus og sproglæringsstrategier – områder, som hænger sammen og skal understøtte hinanden.

For folkeskolen er der tale om et omfattende onlineredskab, hvor sproglæreren kan klikke frem og tilbage mellem mål på kryds og tværs, til den tilhørende del af læseplanen, gennem klare afsnit af undervisningsvejledning og få konkrete forslag til evalueringsopgaver, tegn på læring og udfordringsopgaver (EMU Danmarks læringsportal u.å.). Dette gør det muligt for læreren at skabe forbindelser mellem mål og undervisning. Desuden henvises der til forløb og forslag fra EMU, som passer til de enkelte målområder. Der er altså tale om et meget omfattende materiale til støtte for lærerens didaktiske arbejde med undervisning og læring.

De seneste nationale målbeskrivelser er skrevet i et samarbejde mellem praktikere inden for det berørte område, ministerielle konsulenter og forskere. Hver arbejdsgruppe bestod af folkeskolelærere, fagkonsulenter, læreruddannere og forskere. Inddragelse af de forskellige fagligheder i gruppen og på tværs af grupperne betød et frugtbart samspil mellem teoretisk og erfaringsbaseret viden med udgangspunkt i et stort kendskab til dagligdagen i folkeskolen. Dette betyder, at målene er baseret på den nyeste fagdidaktiske viden, men samtidig beskrives i en form, som lærere og især forældre kan forstå og forholde sig til.

Sammenhæng mellem målene for alle sprog og samspillet mellem sprogfagene

Arbejdet med at skrive de nye Forenklede Fælles Mål var organiseret, så der var mulighed for sparring mellem faggrupperne, så sammenhængen mellem de forskellige sprog kunne tydeliggøres. Det præciseres fx klart i målbeskrivelserne, at elevernes arbejde med engelsk hænger sammen med deres læring i dansk, og at alle sproglige resurser, som eleverne bringer med sig, skal inddrages aktivt i undervisningen. Sammenhængen med danskfaget er pointeret, da det både giver eleverne en sproglig basis, men samtidig giver mulighed for at fremhæve vigtige kontrastive ligheder og forskelle mellem sprogene. Endelig betones vigtigheden af at inddrage elevernes kendskab til andre sprog, som de har tilegnet sig uden for undervisningen, fx deres førstesprog. Dette muliggør, at alle sproglige resurser kommer i spil og giver samtidig elever med en anden

sproglig baggrund end dansk en større mulighed for at forstå og trække på fordelene ved at kende til flere sprog.

Også metodisk er der sammenhæng. Den genrepædagogiske tilgang, som beskrives i engelsk, bygger fx videre på elevernes tekstforståelse fra dansk, og fagene kan ligeledes herigennem understøtte hinanden. På samme måde bygger fransk- og tyskfaget på den sproglige viden og de lærings- og kommunikationsstrategier, som eleverne har fået i dansk og engelsk. Herigennem lægges der op til, at alle resurser kommer i spil og indbyrdes understøtter hinanden, så det enkelte sprogfag ikke lukker sig om sig selv.

Samspillet muliggøres i høj grad af, at sprogfagene grundlæggende bygger på samme lærings-, sprog- og kultursyn, og at dette er tydeliggjort i beskrivelserne, fx:

- Et kommunikativt, funktionelt sprogsyn
- Et kognitivt indlæringsyn, der betoner vigtigheden af
 - At sprog tilegnes gennem brug
 - At eleverne arbejder selvstændigt og aktivt med sprogene
 - At eleverne skal oparbejde en række kommunikations- og læringsstrategier
 - At alle elever kan lære og lykkes, men ikke på samme tid eller samme måde
 - At succesoplevelser med læring giver endnu flere succesoplevelser med læring.
- Et dynamisk og interaktivt kultursyn
- En anvendelsesorienteret pædagogisk tilgang med vægt på brug af elevcentrerede arbejdsformer.

Man kan sige, at der er tale om et grundlæggende syn på elever, som nogle der kan lære, som endda kan lære godt, og som skal samarbejde, ikke konkurrere, om at lære, og at ingen elever skal udelukkes. Der er desuden tale om det grundlæggende syn på undervisningen, at den skal give eleverne mulighed for at lykkes med at lære og med at fastholde glæden ved læring og glæden ved at arbejde med og bruge sprog i alle fag.

Målforventningerne til eleverne er høje. Sprogfagene introduceres tidligere, og til engelsk var det et krav fra ministeriet, at målene skulle lede frem til, at det, eleverne tidligere kunne i 9. klasse, skal de fremover kunne i 8. klasse. Det fremgår også tydeligt af det endelige kompetencemål for engelsk for kultur og samfund: »Eleven kan agere selvstændigt i internationale kulturmøder på baggrund af forståelse af kulturelle og samfundsmæssige forhold«. Det er høje forventninger, og de kan kun nås, hvis der er fokus på læring og elevernes potentialer igennem hele forløbet.

Læring er ikke lineær og ligetil, men krøllet og fuld af forhindringer, og elever kan blive væk i manglende orientering omkring, hvad de egentlig kan og skal lære. Elever lærer bedst, hvis de selv eller andre kan tilrettelægge en hensigtsmæssig proces, hvis der er mulighed for gensidig støtte, og hvis eleverne også selv forstår, hvordan man lærer. Forenkede Fælles Mål indeholder derfor en række sproglæringsstrategier som selvstændige videns- og færdighedsmål, som fx:

ENGELSK: »Eleven kan udvise mod ved at deltage aktivt i sproglige aktiviteter / eleven har viden om sproglig aktivitet som adgang til sprogtilegnelse«.

TYSK: »Eleven kan efterligne og gentage tyske ord og udtryk / eleven har viden om ligheder og forskelle mellem dansk og tysk udtale«.

FRANSK: »Eleven kan finde alderssvarende fransksprogede medier / eleven har viden om fransksprogede medier«.

SPANSK VALGFAG: »Eleven kan kombinere verbal og non-verbal kommunikation / eleven har viden om lytte- og gættestrategier, gestik og mimik«.

Der lægges vægt på, at eleverne fastholder og udbygger deres sproglige nysgerrighed, at de – som nævnt tidligere – lærer at trække på ligheder mellem de sprog, de kender, og at de lærer at bruge gættestrategier, formår at anmode om hjælp og tør udfordre sig selv sprogligt.

Mål skal være meningsfulde for den, der skal lære. Det er motiverende for elever at vide præcist, hvad de skal lære, og hvor meget de har lært. Elever skal også vide præcist, hvordan de kommer videre – det er ikke nok at sige til fremmedsprogs elever: »Du skal læse nogle flere bøger på engelsk«. Elever behøver professionel hjælp til at forstå præcist, hvad de skal foretage sig for at nå frem til målet, og også hvorfor og hvordan de selv kan bygge videre på det lærte. De skal blive bevidste om egen læring – med hjælp fra læreren og kammerater. Det er derfor sproglæringsstrategierne og fokus på læring er så centralt i alle sprogfagene. Og det er derfor, at undervisningen skal ledes af fagligt dygtige sproglærere.

Behov for efteruddannelse

Som allerede nævnt, er muligheden for forskningsbaseret efteruddannelse, herunder udvikling af en fælles faglig diskurs, og rum for løbende afprøvning og faglig sparring en forudsætning for, at de

mange gode intentioner i de nye Forenklede Fælles Mål skal kunne implementeres. Det kan kun lykkes, hvis der er villighed til at afsætte tilstrækkelige midler og tid af til efteruddannelse af lærerne. Tidligere undersøgelser har vist, at lærerne ikke altid har støttet sig til målbeskrivelserne i deres arbejde og måske ikke har haft den fornødne fagdidaktiske viden til at gennemføre målene (EVA 2012). Hvis det didaktiske ansvar, som målene lægger op til, skal kunne føres ud i livet, skal lærerne støttes i denne proces, især med opgradering af deres fagdidaktiske viden, så de kritisk kan vurdere de materialer, som forlagene publicerer, og kan forklare og diskutere deres praksis med elever, forældre og kollegaer. Det er desuden nødvendigt at understøtte og udvikle den fagdidaktiske forskning, der foregår på dansk grund, og at omsætte den til brug for lærerne gennem:

- 1) efteruddannelse, som bygger på aktionsforskning (Plauborg, Andersen & Bayer 2007), hvor læreren selv aktivt afprøver de nye tiltag, og som inddrager sproglærere fra flere sprogfag,
- 2) udvikling af læremidler i samspil mellem lærere, forskere og forlag og
- 3) decideret følgeforskning, som ikke blot kigger på elevernes udbytte af de nye tiltag, men som også beskriver udviklingen i lærernes kognition i forbindelse med arbejdet med de nye mål, herunder effekten af forskellige efteruddannelsestiltag.

Forøget fokus på disse områder vil være frugtbare veje frem mod en sprogundervisning, som kan løfte de gode intentioner, der ligger i de nye Forenklede Fælles Mål for folkeskolen.

Litteratur

- EMU Danmarks læringsportal. (u.å.). *Modersmålsundervisning – Fælles Mål, læseplan og vejledning*. <http://www.emu.dk/modul/modersm%C3%A5lsundervisning-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning> (2015-09-14)
- EVA. (2012). *Fælles mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Henriksen, B. (2014a). Sprogssyn og læringssyn. I: H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur.
- Henriksen, B. (2014b). Lærerenes faglige udvikling. I: H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur.

- Illeris, K. (2011). *Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan?* København: Samfundslitteratur.
- Killen, R. (2000). *Outcomes-based education: Principles and possibilities*. Faculty of Education, University of Newcastle, Australia. http://drjj.uitm.edu.my/DRJJ/OBE%20FSG%20Deco7/2-Killen_paper_good-%20kena%20baca.pdf (2015-03-08)
- Plauborg, H., Andersen, J. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring: Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzel.
- Richards, J.C. & Rogers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (u.å. a). *Kvalifikationsrammen for livslang læring*. <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer> (2015-09-03)
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (u.å. b). *Begreber*. <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/begreber> (2015-09-14)

Folkeskolens sprogfag: Forenklede Fælles Mål

Med folkeskolereformens ikrafttræden i august 2014 var Forenklede Fælles Mål klar til brug. De enkelte skoler kunne vælge, om de allerede i skoleåret 14/15 ville anvende målene, eller om de ville vente til august 2015, hvor de blev obligatoriske for alle. Da undervisningen i fremmedsprog blev fremrykket med reformen, således at eleverne nu har engelsk fra 1. klasse og tysk/fransk fra 5. klasse, måtte sprog-lærerne naturligvis straks gå i gang med at anvende målene for disse nye årgange.

Det forenklede i de nye Fælles Mål består for sprogfagene vedkommende i, at de fire tidligere centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF) nu er blevet til tre kompetenceområder: mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation og kultur og samfund. Desuden er alle færdigheds- og vidensmål opsat i en matrix, der tydeligt viser progressionen i sprogfagene. Endvidere er målene forsøgt skrevet i et sprog, som alle skolens interessenter kan forholde sig til.

En vigtig intention i forbindelse med reformen er, at man flytter blikket fra lærerens undervisning til elevernes læring. Indholdet i fagernes formål er ikke ændret, men der ses et tydeligt fokusskifte i bl.a. fagformålene. I Fælles Mål 2009 blev vendingerne »formålet med undervisningen ...« og »undervisningen skal ...« brugt, hvor-



DORTE MARIA BUHL SANDAHL

Læringskonsulent (engelsk) og folkeskolelærer
Folkeskolelærer og engelskvejleder
Undervisningsministeriet
Dorte.maria.buhl.sandahl@uvm.dk



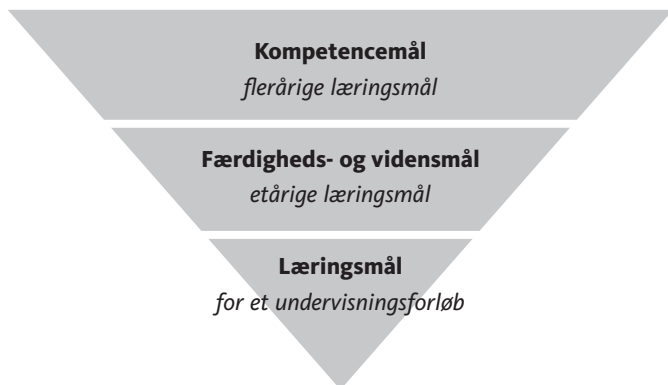
LENE LAURSEN

Læringskonsulent (tysk) og folkeskolelærer
Cand.mag. i tysk og dansk, meritlærer
Undervisningsministeriet
Lene.Laursen@uvm.dk

imod det i de nye fagformål hedder »eleverne skal i faget ...« og f.eks. »faget tysk skal give eleverne ...«. Hermed lægges der op til et større og mere direkte fokus på elevens udbytte af undervisningen og dermed et meget større fokus på, at undervisningen skal være læringsmålstyret og ikke aktivitetsstyret.

Måltragten

Undervisningsministeriets måltragt bruges til at illustrere opbygningen af Forenklede Fælles Mål:



Øverst i måltragten er kompetencemålene, som er de flerårige læringsmål, dernæst kommer færdigheds- og vidensmålene, som er etårige læringsmål, og nederst læringsmålene, som er læringsmål for et enkelt undervisningsforløb.

Kompetencer udvikles gennem viden og færdigheder samt holdninger og værdier i et gensidigt og vekselvirkende samspil. Færdigheder omfatter brug af tilegnet viden og knowhow til udførelse af opgaver og opgaveløsning. Viden omfatter faktuel viden, teoretisk og begrebslig viden, procedure- eller principviden og praksisviden.

Kompetencemål

De få overordnede kompetencemål svarer til de tidligere trinmål. Kompetencemålene giver et helt overordnet billede af, hvad eleverne skal lære i faget. Dvs., de beskriver helt overordnet, hvad eleverne skal lære på de enkelte trin. Kompetencemålene er med til at give lærer, elever og forældre et overblik over faget.

For engelsk er der ni kompetencemål fordelt på tre kompetenceområder (mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation og kultur og samfund) og på tre trin (efter 4., 7. og 9. klasse).

For tysk og fransk er der seks kompetencemål fordelt på tre kompetenceområder (mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation og kultur og samfund) og på to trin (efter 7. og 9. klasse).

Kompetenceområderne svarer til de tidligere centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF), som i fremmedsprogene hed kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse og kultur- og samfundsforhold.

Kompetencemålene er bindende, dvs., læreren skal have netop disse kompetencemål for øje i sin planlægning, udførelse og evaluering af elevernes læring/sin undervisning.

Færdigheds- og vidensmål

Hvert kompetenceområde er opbygget af tre-seks færdigheds- og vidensområder. Færdigheds- og vidensområder består af konkrete færdigheds- og vidensmål, som er gensidigt afhængige. Færdighedsmålene angiver, hvad eleverne forventes at have lært for at tilegne sig den målsatte kompetence. Vidensmålene angiver den viden, der skal inddrages i undervisningen for at fremme elevernes tilegnelse af den fastlagte færdighed. Færdigheds- og vidensmålene sikrer en systematik mellem det, eleverne skal kunne, og undervisningens indhold.

I engelsk er færdigheds- og vidensområderne følgende:

- Mundtlig kommunikation: lytning, samtale, præsentation, sprogligt fokus, kommunikationsstrategier, sproglæringsstrategier
- Skriftlig kommunikation: læsning, skrivning, sprogligt fokus, sprogindlæringsstrategier
- Kultur og samfund: kulturforståelse, kulturmøder, engelsk som adgang til verden.

I tysk/fransk er færdigheds- og vidensområderne følgende:

- Mundtlig kommunikation: lytning, samtale, præsentation, sprogligt fokus
- Skriftlig kommunikation: læsning, skrivning, tekster og medier, sprogligt fokus
- Kultur og samfund: interkulturel kontakt, tysk/fransk som adgang til verden, tekst og medier.

Som med kompetencemålene er færdigheds- og vidensmålene inden for hvert område bindende. Målene er opstillet i faser, men disse fa-

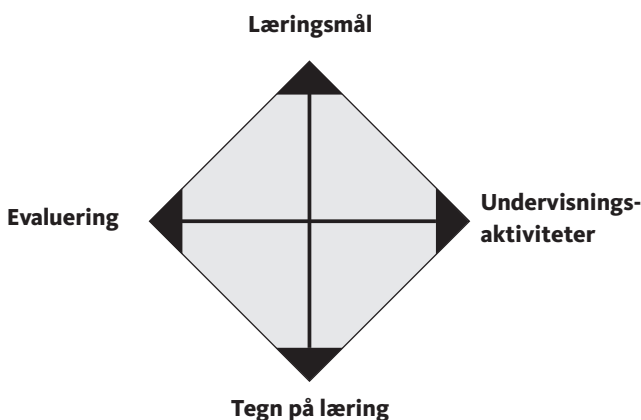
ser svarer ikke nødvendigvis til klassetrin. Her må man som lærer vurdere, hvor den enkelte klasse/det enkelte hold befinder sig, og man kan derfor vælge færdigheds- og vidensmål fra forskellige faser, blot det er inden for det aktuelle trin.

Læringsmål

Nederst i måltragten er læringsmålene, som er de konkrete mål for det, eleverne skal lære. Læreren omsætter udvalgte færdigheds- og vidensmål til disse læringsmål. Dvs., de konkrete læringsmål er ikke givet på forhånd, men formuleres af læreren. Læringsmålene er det, der bliver stillet skarpt på i et forløb, det er det, som læreren observerer og måler på.

Relationsmodellen

Den didaktiske model, som alle fags Forenklede Fælles Mål er lavet ud fra, og som Undervisningsministeriet har udviklet til brug for lærernes planlægning, hedder relationsmodellen:



Læringsmodellen illustrerer, hvordan læringsmål, undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering hænger tæt sammen i den læringsmålstyret undervisning.

Hvor kompetencemål og færdigheds- og vidensmål er bindende, er det lærerens didaktiske ansvar at forholde sig til læringsmål, undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering i planlægningen af sin undervisning.

Læringsmål

Når læreren laver årsplan, udvælges fx 2-4 færdigheds- og vidensmålpar pr. forløb. Disse færdigheds- og vidensmålpar skal passe naturligt sammen. I fremmedsprogene vil der typisk være 6-10 forløb pr. skoleår.

Da læringsmålene er det styrende for planlægningen af et skoleår og for et forløb, vil man først, når man har udvalgt færdigheds- og vidensmålparrene, overveje hvilket emne, man vil arbejde med.

Undervisningsaktiviteter

Når læreren har omsat et færdigheds- og vidensmål til læringsmål, vælger han/hun undervisningsaktiviteter, der vil give alle elever passende udfordringer, og som hjælper dem til at nå læringsmålet i slutningen af forløbet. De materialer og læringsaktiviteter, man udvælger, skal give mening i forhold til læringsmålene. Det betyder, at man ikke bare blindt kan bruge alle kapitlerne i en bog, turen på museet eller ens yndlingsfilm – det må først efterprøves, om materiale og aktiviteter svarer til de læringsmål, man har udvalgt.

Tegn på læring

Læreren skal dernæst overveje, hvilke tegn der kan være, som viser lærer og elever, at målene er nået. Tegnene er kriterierne for målopfyldelsen og vil altid være noget, som eleverne gør ved at kommunikere, demonstrere eller skabe. På baggrund af disse tegn skal læreren i slutningen af forløbet vurdere elevernes læringsudbytte og give dem relevant feedback. Det er vigtigt, at eleverne undervejs er med til at vurdere, hvor langt de er kommet på vejen mod deres læringsmål.

Evaluering

Læreren skal under og efter forløbet evaluere elevernes læringsudbytte. Den formative evaluering er den løbende evaluering, der foretages undervejs. Her overvejer læreren elevernes udbytte og det videre forløb og retter evt. forløbet til. Desuden skal eleverne også have mulighed for at reflektere over og melde tilbage vedr. deres oplevelse af egen indsats og læring.

Den summative evaluering måler resultaterne i slutningen af forløbet – har eleverne nået deres mål? Denne summative evaluering

ligger så til grund for planlægningen af næste forløb, da eleverne måske nåede længere end forventet eller det modsatte. Desuden kan der være enkelte elever, der ikke har nået læringsmålet, og så skal læreren overveje, hvad der skal sættes i værk for at hjælpe dem.

Evaluerings drejer sig dog ikke udelukkende om elevernes læring, men også om evaluering af undervisningsaktiviteterne i forhold til om disse giver eleverne optimale læringsmuligheder. På samme måde som eleverne læringsudbytte skal tænkes ind i det næste forløb, skal læreren kritisk evaluere kvaliteten af undervisningsaktiviteterne inden planlægningen af det næste forløb.

Afrunding

En rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut omhandlende Fælles Mål 2009 viste, at mange lærere kendte målene, men kun et fåtal anvendte dem i deres undervisningsplanlægning (EVA Danmarks Evalueringsinstitut 2012). Det bliver spændende at erfare, i hvor høj grad Forenklede Fælles Mål bliver en del af lærernes praktiske planlægning. De første tilbagemeldinger tyder dog allerede nu på, at målene er blevet langt mere anvendelige.

Litteratur

- EVA Danmarks Evalueringsinstitut. (2012). *Fælles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af læreres brug af Fælles Mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (u.å.). *Kom i gang med læringsmålstyret undervisning*. <http://www.emu.dk/modul/kom-i-gang-med-læringsmålstyret-undervisning> (2015-09-03)
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (u.å.). *Vejledning i læringsmålstyret undervisning*. <http://www.emu.dk/modul/læringsmålstyret-undervisning> (2015-09-03)

Stenet vej til ambitiøse mål for faget Modersmåls- undervisning

Modersmålsundervisning er et af fagene i folkeskolens fagrække. Eftersom kategorien modersmål fastholdes i statslige curriculære dokumenter, giver det anledning til spørgsmål om, hvilke(t) modersmål, og dermed hvilke målgrupper, faget er tiltænkt, og hvilke mål- og indholdsbeskrivelser, der findes for undervisningen. En nærmere granskning vil vise, at modersmålsundervisning er undervisning i minoritetsmodersmål, og det endda for en afgrænset gruppe af sproglige minoritets elever. Denne artikels centrale fokus er at belyse forhold omkring faget, der adskiller det fra alle andre fag i skolen, idet det, som titlen indikerer, udgør en kampplads om målgrupper, økonomi, mål, organisering og indhold, samt hvilke samfund faget skal danne og uddanne til.

For at rammesætte artiklen tager jeg afsæt i resultaterne i min ph.d.-afhandling (Kristjánsdóttir 2006). I afhandlingen dokumenterer jeg, at der er et misforhold mellem sprog- og samfundssyn i pædagogiske læreplaner og vejledninger på den ene side og lovparagraffer og deres følgetekster på den anden side. De førstnævnte curriculære dokumenter har lærerne og andet pædagogisk personale som primære målgrupper, mens de sidstnævnte dokumenter har kommunale politikere, embedsværk og andet ledelsespersonale som primære målgrupper. De pædagogiske læreplaner vægter funktionel tosprogethed og sprog som et identitetsskabende vilkår for individer og grupper i flersprogede samfund. De sidstnævnte dokumenter vægter tilpasning til et forestillet etsproget og monokulturelt



BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Lektor, ph.d.
DPU, Aarhus Universitet
begr@edu.au.dk

samfund med begrænsede tilbud om undervisning i minoritetsmodersmål og dansk som andetsprog. Det dokumenterede asymmetriske forhold gælder for analysen af de curriculære dokumenter, der er rettet mod undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen, herunder undervisningen i minoritetsmodersmål, der er denne artikels fokus. Mine ph.d.-analyseresultater, der er ca. 10 år gamle, dækker tidsperioden fra midten af 70'erne og frem til ca. 2005. Det er derfor aktuelt at spørge til den fortsatte udvikling over tid. Min analytiske tilgang til dokumenterne er fortsat kritisk diskursanalyse inspireret af den engelske sociolingvist Norman Fairclough (Jørgensen & Phillips 1999). Har den nye folkeskolereform, der trådte i kraft i 2014, rettet op på de i afhandlingen dokumenterede misforhold i sprog- og samfundssyn, når det gælder undervisningen i minoritetsmodersmål?

En skolereform er ensbetydende med et revideret regelsæt. Faget modersmålsundervisning har lige som andre fag fået nye Forenklede Fælles Mål og en ny lovparagraf, der vel at bemærke er enslydende med den tidligere (LBK nr. 665, § 5, stk. 6), samt en ny bekendtgørelse (BEK nr. 689), der vil vise sig at adskille sig fra den tidligere (Undervisningsministeriet 2014b, 2014c). Artiklen falder i to dele. Først vil jeg rette fokus mod den curriculære genre, der er de nye Forenklede Fælles Mål for faget modersmålsundervisning, og derefter på de curriculære genrer, der er selve lovparagraffen og den tilhørende bekendtgørelse om faget modersmålsundervisning.

De nye Forenklede Fælles Mål for faget modersmålsundervisning

Forenklede Fælles Mål for undervisningen i faget modersmålsundervisning er bygget op efter den samme læst, som gælder for de Forenklede Fælles Mål for de øvrige fag, herunder for undervisningen i fremmedsprog. Man finder de samme kategorier, som er: de foreskrivende fagformål og læseplan, og i den pædagogiske vejledning for faget finder man: kompetenceområder, tilrettelæggelse og indhold, læringsmålstyret undervisning og fagets identitet og rolle. Fagformålet indeholder tre stykker:

Eleverne skal i faget modersmålsundervisning udvikle kompetencer til at kommunikere på modersmålet både mundtligt og skriftligt. Modersmålsundervisningen skal samtidig udvikle elevernes sproglige bevidsthed med udgangspunkt i, at de anvender to sprog i dagligdagen.

Stk. 2. Faget modersmålsundervisning skal bidrage til, at elevernes lyst til at beskæftige sig med sprog og kultur i et globalt perspektiv fremmes.

Stk. 3. Modersmålsundervisning skal udvikle elevernes forudsætninger for at indgå aktivt i skole- og samfundsliv samt forberede dem til videre uddannelse. Faget skal give eleverne indsigt i oprindelseslandets kultur- og samfundsforhold, blandt andet for at lette elevernes eventuelle tilbagevenden til dette land (Undervisningsministeriet 2014a).

Undervisningen, der er frivillig, tager ifølge de indledende bemærkninger i læseplanen blandt andet udgangspunkt i elevernes alder, i de sprog, de har udviklet, i de kontekster, de har lært sprog, og i deres kulturelle baggrund. Samme sted ekspliciteres det, at sprog-pædagogikken har til formål at opbygge elevernes selvtilid som brugere af modersmålet.

Fagets kompetenceområder: Faget har følgende tre indholdsområder, der er identiske med indholdsområderne for fremmedsprogsfagene: mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation samt kultur og samfund. Hvert af disse tre kompetenceområder har igen to eller tre færdigheds- og vidensområder, fx sproglig præcision og bevidsthed, strategier, kultur og samfund. Fokus i arbejdet med kultur vil ifølge læseplanen være på, »hvordan en mere nuanceret kulturel forståelse vil kunne kvalificere deres [elevernes] handlemuligheder« (ibid.) i overensstemmelse med fagformålet, som foreskriver, at »et globalt perspektiv fremmes« (ibid.) gennem undervisning i modersmål.

Fagets identitet og rolle: Undervisningen i modersmålet skal klæde eleverne på til en eventuel tilbagevenden til et sted, som italesættes både som et »hjemland« og et »oprindelsesland«, men uanset hvor eleverne måtte befinde sig i en uvis fremtid, skal undervisningen i faget fremme deres »bevidsthed om sprog, flersprogethed og sprogtilegnelse og om kulturelle og samfundsmæssige forholds betydning for sprog og identitet« (ibid.). Det understreges, at faget er et sprogfag, og at arbejdsformerne i undervisningen skal svare til dem, eleverne møder i andre sprogfag. Undervisningens rolle begrundes med »elevernes personlige udvikling, deres sproglige udvikling og deres faglige udvikling« (ibid.).

Fagets kompetence-, færdigheds-, videns- og læringsmål: Undervisningen i faget skal som i alle andre fag være »læringsmålstyret«, hvor eleverne skal kende de mål, delmål og strategier, som leder frem til læring inden for de tre fastsatte kompetenceområder. Når undervisningen

planlægges, skal læreren tage udgangspunkt i såvel de overordnede kompetencemål som i færdigheds- og vidensmålene. Evaluering tillægges en stor betydning. Der skal evalueres før, under og efter hvert undervisningsforløb. Evalueringen før et undervisningsforløb tjener til at hjælpe læreren med at planlægge det videre forløb og dermed sikre, at aktiviteterne tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger og potentialer.

Ifølge de nye Forenklede Fælles Mål er sprog- og samfundssynet fortsat, at faget modersmålsundervisning fremmer sprogkompetence, der støtter interkulturel kompetence og forbereder eleverne til sprog- og kulturmøder i samfund, der er karakteriseret ved mangfoldighed. Det vægtes, at kompetence i minoritetsmodersmål giver eleverne adgang både til en nær og en fjern verden og åbner op for gensidige forståelser.

Lønner det sig at opstille så ambitiøse mål som dem, man finder i folkeskolens fagrække for undervisning i minoritetsmodersmål? Spørgsmålet om, hvorfor der skal tilbydes undervisning i minoritetsmodersmål, og hvorvidt det lønner sig, er ofte blevet stillet. En svensk undersøgelse fra 2008 giver bud på svar på, om undervisning i minoritetsmodersmål lønner sig. Undersøgelsen viser, at de tosprogede elever, der deltog i undervisning i deres modersmål, fik de bedste resultater af alle svenske skoleelever. Det gjaldt også almen kundskabsudvikling i skolens fag (Skolverket 2008). Samme år dokumenterede Timm blandt andet i en kortlægning af modersmålsundervisningen i Danmark, at der er en stor forældreinteresse for deltagelse i modersmålsundervisning (Timm 2008).

Selve lovparagraffen og dens følgedokumenter for undervisningen i minoritetsmodersmål er ligesom Forenklede Fælles Mål foreskrivende bestemmelser og juridisk bindende. Det vil imidlertid vise sig, at der er andre tungtvejende interesser på spil i lovgrundlaget end at fremme den form for flersprogethed og interkulturalitet, som læreplanerne foreskriver, og som vil kunne lede frem til de ambitiøse mål for undervisningen i faget.

Folkeskoleloven og bekendtgørelsen for faget minoritetsmodersmålsundervisning

Folkeskolens lovparagraf giver lovhemmel til at begrænse adgang til undervisning i modersmål ved at dele tosprogede elever i skolen op i to grupper: dem der ifølge loven er berettiget til at modtage vederlagsfri undervisning i deres modersmål, og dem der ikke er berettiget til den undervisning. Hvem der er berettiget til undervisningen, fremgår af lovparagraffens ordlyd fra 2014 (begrænsninger-

ne i, hvilke elever der har ret til undervisning i modersmål, blev indført første gang efter regeringsskiftet i 2001):

§ 5, stk. 6. Undervisningsministeren fastsætter regler om undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn og om modersmålsundervisning af børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande, som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, samt fra Færøerne og Grønland (LBK nr. 665).

Hvem har så ikke denne ret? Det er så resten af de tosprogede minoritets elever i Danmark. Ifølge Undervisningsministeriets/UNI-C's statistik var der i skoleåret 2013/14 ca. 75.000 tosprogede elever fordelt på grundskoler, privatskoler og specialskoler (UNI-C – Styrelsen for IT og Læring u.å.). Det fremgår ikke af talmaterialet, hvor mange der har ret til undervisning ifølge lovparagraffen. Når selve folkeskoleloven legitimerer denne strukturelle ulighed, melder spørgsmålet sig, om det altid har været sådan. Svaret er nej. Frem til 2002 var alle tosprogede elever berettiget til vederlagsfri undervisning i deres modersmål. Fra 1975, hvor tosprogede elevers modersmål for første gang blev indskrevet i loven, var ordlyden følgende:

§ 4, stk. 7. Undervisnings- og forskningsministeren kan bestemme, at der tilbydes fremmedsprogede elever undervisning i deres modersmål. Undervisnings- og forskningsministeren fastsætter nærmere regler om denne undervisning (Buch 1991: 15).

Fra 1975 og indtil 2002 vurderede staten, at alle tosprogede elever skulle have ret til vederlagsfri undervisning i deres modersmål. Ændringen skete i forbindelse med regeringsskiftet i november 2001. Det er bemærkelsesværdigt, at Undervisningsministeriet indtil årtusindeskiftet har udstedt en organisatorisk vejledning om, hvordan undervisningen i modersmål skulle organiseres i kommunerne. Den sidste organisatoriske vejledning er fra 2001 (Undervisningsministeriet 2001). Siden da har Undervisningsministeriet ikke vejledt kommunerne om, hvordan de skal administrere den strukturelle ulighed, som er lovparagraffens konsekvens. På et kommunalt efteruddannelseskursus spurgte jeg på et tidspunkt, hvordan man i den pågældende kommune administrerede lovparagraffen. Svaret var, at den gruppe børn, der blev tilbudt gratis modersmålsundervisning, fik gule sedler med hjem, mens de børn, der skulle betale for den, fik grønne sedler med hjem, hvor prisen for deltagelse fremgik. Der er fortsat forældreinteresse for undervisning i

modersmål og visse steder kommunal politisk opbakning. Derfor er der kommuner, der tilbyder undervisning i modersmål i andre sprog end til de grupper, som loven foreskriver, men oftest mod forældrebetaling. Det fremgår af en kortlægning, at Ishøj Kommune tilbød undervisning i eksempelvis tyrkisk i skoleåret 2007/08 mod en forældrebetaling på 1.850 kr. per måned (Timm 2008: 39).

Samtidig med at Undervisningsministeriet er stoppet med at vejlede kommunerne om, hvordan de skal administrere undervisningen i minoritetsmodersmål, er udviklingen med bekendtgørelserne gået i den retning, at de er blevet mere og mere kortfattede og derfor mindre vejledende. Der er én bemærkelsesværdig ændring at spore i den seneste bekendtgørelse fra 2014, der er møntet på de elever, der ifølge loven er berettiget til undervisning. Den berører elevernes bopæl. For at oprette hold i modersmålsundervisning skal der være mindst 12 elever. For mange sprogs vedkommende har det erfaringsmæssigt været svært at samle elever til undervisning i de enkelte bopælskommuner, men der er bekendtgørelsesteksten kommet forældrene til undsætning, idet det har været muligt ifølge loven at samle elever fra et større område til hold, fx i Københavns Kommune. Elever fra eksempelvis Køge og Helsingør har modtaget undervisning i islandsk i Københavns Kommune. I bekendtgørelsen fra 2014 står der (BEK 689):

§ 3, *Stk. 2*. Oprettes der ikke i kommunen undervisning i et sprog, skal kommunalbestyrelsen henvise eleverne til modersmålsundervisning i *en nabokommune*, hvis der her er oprettet undervisning i sproget (Undervisningsministeriet 2014c, egen fremhævelse).

I praksis betyder det, at såfremt der ikke er et tilstrækkeligt antal børn til undervisning i et bestemt sprog, fx i Køge, skal Køge Kommune forhøre sig hos nabokommunerne Stevns og Solrød Kommuner, om de har børn til undervisning i det pågældende sprog. Det bliver endnu sværere at samle elever til undervisning i modersmål på grund af kravet om, at det skal være nabokommunen, der opretter hold, hvis bopælskommunen ikke har elever nok til den samme sproggruppe, frem for som tidligere hvor eleverne blev samlet inden for amts-, nu regionsgrænser (Horst & Kristjánsdóttir 2014). Det er, som om det er i embedsværkets interesse at takkes de politiske kræfter, der gerne helst ser undervisning i minoritetsmodersmål begrænset mest muligt. Det gælder også undervisning til de elever, der vitterligt ifølge loven har ret til undervisning i deres modersmål. Elevernes muligheder for deltagelse begrænses af ændringen af »amt« eller »region« til »en nabokommune« i en bekendtgørelses-

tekst. Den nye tekst har således forringet mulighederne for de elever, der har lovmæssig ret til undervisning i deres modersmål.

Horst (fx 2012: 302 f.) har dokumenteret, at en FN-komité til afskaffelse af racediskrimination har påtalt den ulighed i dansk lovgivning, der ligger i, at ikke alle minoritets elever stilles lige for loven. FN-komitéens påtale er hidtil blevet negligeret.

Et uddannelsespolitisk morads

Det uddannelsespolitiske morads viser sig ikke alene i misforholdet mellem lovparagraffen og bekendtgørelsen på den ene side og Forenklede Fælles Mål på den anden side, men også i fagets benævnelse. Faget hedder modersmålsundervisning i modsætning til de øvrige fag, der ikke benævnes ved fag + undervisning. Valget af benævnelse flytter fokus fra fagets identitet som et modersmålsfag til selve undervisningen i faget. Det er også kritisabelt at udgive ét faghæfte, der i princippet gælder for et utal af sprog. Det svarer til, at Undervisningsministeriet udstedte ét faghæfte for undervisningen i engelsk, tysk, fransk, som bar titlen: Fremmedsprogsundervisning.

Forenklede Fælles Mål for modersmålsundervisning viser, at der er viden til stede i Undervisningsministeriet om modersmålets betydning for minoritetsproglige elever. Målene for undervisningen i minoritetsmodersmål begrundes med følgende argumenter: Den kan lette elevernes muligheder for senere bosættelse uden for Danmark, der hvor sproget tales. Den kan fremme sproglig og kulturel forståelse på tværs af lande. Den understøtter kontakt og kommunikation mellem generationer. Den kan styrke elevernes identitet og selvforståelse. Den kan styrke indlæring af andre sprog. Den kan forberede til videreuddannelse. Og det er ikke alene en personlig ressource, men en fordel for det globaliserede danske samfund, at dets borgere besidder en bred sprogkompetence. Læringsmålene for sproglig og kulturel mangfoldighed er ambitiøse, fordi de sprænger nationale rammer. Med henvisning til den tyske sociolog Ulrich Beck pointerer Frello, »at den stigende globale afhængighed betyder, at sociale fænomener [...] ikke længere kan forstås inden for en national ramme« (2012: 50).

Lovparagraffen og den tilhørende bekendtgørelse begrænser i vid udstrækning, at de tosprogede elevers potentielle sproglige og kulturelle kompetencer kan fremmes gennem uddannelse i folkeskolen i overensstemmelse med målene i de nye Forenklede Fælles Mål for faget modersmålsundervisning. Den sproglige og kulturelle kompleksitet, der karakteriserer nutidige samfund, fornægtes

i lovparagraffen og den tilhørende bekendtgørelse. Derfor bliver lovparagraffen og dens følgetekst uambitiøs for ikke at sige diskriminerende, jævnfør FN-komiteéns påtale om elevers ulige ret til undervisning i deres modersmål. Disse curriculære dokumenter, der er selve loven og bekendtgørelsen, fastholder bagudskuende forestillinger om et etsproget og monokulturelt Danmark, der hviler på en essentialistisk nationsforståelse (Frello 2012: 36 f.). Uanset intentionerne om ambitiøse læringsmål for undervisningen i minoritetsmodersmål i medfør af Forenklede Fælles Mål er vejene dertil derfor fortsat stenede for ikke at sige ufremkommelige.

Litteratur

- Buch, H. (red.). (1991). *Folkeskoleloven med kommentarer*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Frello, B. (2012). *Kollektiv identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Horst, C. & Kristjánsdóttir, B. (2014, 30. maj). Dødsstødet til modersmålsundervisning? *Jyllands-Posten*. <http://jyllands-posten.dk/opinion/breve/ECE6767951/doesstoedet-til-modersmaalsundervisning/> (2014-12-03)
- Horst, C. (2012). Grænser for ligebehandling. I: C. Haas, A. Holmen, C. Horst & B. Kristjánsdóttir (red.), *Ret til dansk, Uddannelse, sprog og kultur* (s. 301-439). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kristjánsdóttir, B. (2006). *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum* (Ph.d.-afhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Skolverket. (2008). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. (Rapport nr. 321 2008). Stockholm: Skolverket.
- Timm, L. (2008). *Danmark har ondt i modersmålet. En kortlægning af kommunernes modersmålsundervisning i skoleåret 2007/2008*. København: DRC Dokumentations- og rådgivningscenteret om racediskrimination.
- Undervisningsministeriet. (2001). *Modersmål for tosprogede elever. Faghæfte 34*. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Undervisningsministeriet. (2014a). *Forenklede Fælles Mål for faget modersmålsundervisning*. <http://www.emu.dk/modul/modersm%C3%A5lsundervisning-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning> (2014-12-03)
- Undervisningsministeriet. (2014b). *LBK nr. 665 af 20/06/2014. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/forms/ro710.aspx?id=163970> (2014-12-03)
- Undervisningsministeriet. (2014c). *BEK nr. 689 af 20/06/2014. Bekendtgørelse om folkeskolens modersmålsundervisning*. <https://www.retsinformation.dk/forms/Ro710.aspx?id=163933> (2014.12.03)
- UNI-C – Styrelsen for IT og Læring. (u.å.). *Elevalt i grundskolen*. <http://statweb.uni-c.dk/databanken/uvmDataWeb/ShowReport.aspx?report=EGS-bestand-skoetype-herkomst> (2015-09-15)

Dansk som andetsprog niveau A på HF

Siden 2008 har Dansk som andetsprog (dsa) niveau A været tilbudt som forsøgsfag på HF, og det fortsætter stadig som et forsøgsfag i skoleåret 2015-16. Trods en interesse for faget og erkendelse af, at der er behov for faget, har vejen til et permanent tilbud i uddannelsessystemet været et forhindringsløb.

En arbejdsgruppe i Uddannelsesstyrelsen har i 2002 foretaget en omfattende analyse af faget dansk på alle niveauer i uddannelsessystemet. Arbejdsgruppen påpegede, at den multikulturelle udfordring for danskfaget i hele uddannelsessystemet har to aspekter – et indholdsmæssigt og et sprogligt: »Indholdsmæssigt udfordrer den multikulturelle udvikling først og fremmest danskfagets funktion som nationalt dannelsesfag« (Gregersen et al. 2003: 105). Undervejs i processen påpegede Peter Heller Lützen, ph.d., at der kunne spores en tendens til, at arbejdsgruppen opprioriterede sproget som kompetence og nedtonede sproget »som bærer af et bestemt åndshistorisk indhold« (Lützen 2002: 141).

Mens forskellige perspektiver på danskfagets formål og indhold udfoldede sig, gav arbejdsgruppen anbefalinger om, hvordan man kan styrke de tosprogede elevers muligheder for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Opmærksomhed på sproglig variation og syn på tosprogethed som en ressource vil kræve en ændring i dansk pædagogik.



BEDRIYE SENER

Underviser v/ Vestegnen HF & VUC

Cand.pæd.pæd.psyk. & cand.pæd.didaktik mshp dansk
bse@vucv.dk

Dansk som andetsprog A er en reproduktion af dansk A på HF

I 2008 blev dsa A iværksat som et forsøgsfag på ungdomsuddannelserne ved fire VUC'er, som tilbyder HF-enkeltfag. En læreplan blev udformet, hvorefter forsøgsfaget blev implementeret og evalueret (Østergaard et al. 2012). Evalueringsgruppens anbefaling var tydelig: forsøgsfaget skulle gøres permanent. I skoleåret 2013-14 blev det muligt for alle institutioner, som udbyder HF-enkeltfag, at tilbyde dsa som et forsøgsfag. Dsa A erstatter således dansk A for tosprogede elevers vedkommende.

For at få et indblik i indholdet i læreplanerne for dansk A og dsa A har jeg foretaget tekstsamlæsninger af læreplanerne med henblik på at identificere den sprogbrug, der konstruerer faget dsa (Fairclough 2008).

Fagidentitet i læreplanen for dansk A:

Fagets kerne er dansk sprog, litteratur og kommunikation. I arbejdet med dansk sprog og dansksprogede tekster i en mangfoldighed af genrer og medier forbindes sprog, kultur, historie, æstetik og kommunikation [...]. (Undervisningsministeriet 2013b)

Fagidentitet i læreplanen for dsa A:

Fagets kerne er dansk sprog, litteratur og kommunikation. I arbejdet med dansk sprog og dansksprogede tekster i en mangfoldighed af genrer og medier forbindes sprog, kultur, historie, æstetik og kommunikation [...]. (Undervisningsministeriet 2013a)

Nej, der er ikke tale om en trykfejl, når ovenstående linjer gentages. Fagidentiteterne i de to pågældende læreplaner er identiske. Der forekommer en reproduktion af den allerede etablerede diskurs om danskfagets identitet. Dette gør sig også i høj grad gældende for faglige mål og kernestoffet, undervisningens tilrettelæggelse, bedømmelseskriterier og tildelt antal undervisningstimer.

I modsætning til danskfaget har dsa-faget fået tilføjet en målgruppe, der benævnes »kursister med et andet aktivt modersmål end dansk«. Denne betoning implicerer to problematikker: Når dansk som modersmål, for dem der netop har dette sprog som et modersmål, er betydningsfuldt for læring, må det samme vel gælde for elever med andre modersmål end dansk. Dansk sprogs funktion som modersmål og konstitutionskraft gør sig gældende på stofområder

som kommunikation og litteratur. Dette rejser spørgsmålet om, hvorvidt man kan inddrage andre modersmål, idet alt tekstarbejde har sit udspring i dansksprogede tekster.

En anden problematik er, at »med et andet aktivt modersmål end dansk« skjules det, at dansk er et andetsprogsfag for de pågældende kursister. En anerkendelse af faget som et andetsprogsfag vil formentlig forde en andetsprogs pædagogik og -didaktik. Med andetsprogstilskrivningen i danskfaget vil dette blik komme i konflikt med etsprogsnormen (dansk sprog), som interdiskursivt er indskrevet i læreplanen for dsa, idet formuleringen er direkte hentet fra læreplanen i dansk. Fraværet af tosprogsnormen i læreplanen kan skyldes opfattelsen af, at andre modersmål truer dansk sprogs eksistens og dets entydighed.

Danskfagets formål:

Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål [...] Kritisk-analytisk sans og *beherkselsen af et sikkert sprogligt udtryk fremmer kursistens muligheder for at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund.* (Undervisningsministeriet 2013b, egen kursivering)

Dsa-fagets formål:

Faget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål [...] Kritisk-analytisk sans og *gode sproglige færdigheder fremmer kursisternes muligheder for at forstå og aktivt indgå i det danske samfund forstået som et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund.* (Undervisningsministeriet 2013a, egen kursivering og fremhævning)

I dsa-faget får sprog en pragmatisk funktion som en del af kommunikative kompetencer, dvs. »gode sproglige færdigheder« kan sikre, at kursisten kan indgå og handle i »det danske samfund«. Dsa-fagets identitet og formål fokuserer på det danske sprog og en national orientering – at begå sig i det danske samfund, nationalkulturen, hvor man kan tale om en dominans af den nationale diskurs. Hverken i læreplanen for dansk eller dsa ses spor af anbefalingerne fra Gregersen et al. (2003). Kursisternes brede sproglige og kulturelle forudsætninger negligeres.

Siden 1980'erne er der i Danmark lavet utallige forsknings- og udviklingsprojekter på tosprogsområdet. De fremhæver vigtigheden af at anerkende den sproglige og kulturelle mangfoldighed i et klasserum, bl.a. ud fra princippet om, at andetsprogsundervisningen bygger på og tilrettelægges ud fra den enkelte elevs/kursists sprog-

lige forudsætninger på dansk. Det forudsætter et fokus på sproglig variation, herunder multietnolekter og socioetnolekter (Quist 2011), samt et syn på tosprogethed som ressource (Holmen & Jørgensen 2010) og en anerkendelse af kulturel mangfoldighed og interkulturel kompetence (Risager 2004; Rørbech 2009).

Med konstateringen af, at læreplanen for dsa er en reproduktion af dansk-læreplanen, dvs. med identiske læreplaner, nærmer vi os Einsteins definition af galskab: »keep doing the same thing while expecting to get a different result«. En reproduktion af danskfaget, »keep doing the same thing«, kan med stor sandsynlighed ikke frembringe andre resultater for tosprogede kursisters læring end de resultater, som hidtil er opnået med dansk-læreplanen, med fortsat negative konsekvenser for elevernes mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Dansk som andetsprog er et fag og et vilkår for tosprogede elever i det danske uddannelsessystem. Hvis ønsket er at styrke de tosprogede kursisters muligheder for at gennemføre en ungdomsuddannelse, må man forpligtige sig på Gregersens anbefaling om, at den multikulturelle udvikling bør udfordre danskfagets funktion som et nationalt dannelsesfag. Lige såvel må man forpligte sig på resultater af forsknings- og udviklingsprojekter, der peger på sprogpædagogik, der har et andetsprogs perspektiv. Begreber som tosprogethed, flersprogethed og flerkulturalitet, der findes i læreplanen for finsk som andetsprog, eksisterer p.t. ikke i læreplanen for dsa. I det efterfølgende præsenterer jeg kort læreplanen for finsk som andetsprog.

Fagformål for finsk som andetsprog på gymnasialt niveau

Jeg vil i det følgende vise to eksempler på, hvordan andetsprogsdimensionen tilgodeses i formålet for læreplanen for finsk som andetsprog (fremover fsa) i ungdomsuddannelserne.

Når man retter blikket mod den finske stats curriculum, som har fsa på gymnasialt niveau, er det værd at bemærke, at det i fagets formål ses, at rækkefølgen af sprogene er de studerendes modersmål efterfulgt af andetsproget. Sprogene tilsammen skal forstærke de studerendes »multikulturelle identitet« samt danne grundlaget for en »funktionel tosprogethed«, jf.:

At få undervisning på deres eget modersmål sammen med undervisning på finsk som andetsprog vil styrke elevernes multikulturelle identitet og lægge fundamentet for en funktionel tosprogethed (Finnish National Board of Education 2003: 64 (egen oversættelse)).

Dette kan tolkes som et bevidst fravalg af en nationalistisk eller monokulturel orientering – modsat det, der sker i dsa-læreplanen, som er identisk med dansk-læreplanen. Der udtrykkes et meget klart signal i mål og indhold for faget fsa: en ekspliciteret forståelse af det finske samfund som et *multikulturelt* samfund, hvor faget fsa skal ses i lyset af det flerkulturelle og det flersproglige.

Der er en særlig markering af *tosprogethed* og *flersprogethed* i læreplanen for fsa: »learn to reflect on their *bi- or multilingualism*, consolidating their understanding of the significance of language in identity« (ibid.: 64, egen kursivering). Der ligger en implicit antagelse om, at faget er identitets(med)skabende.

Anbefalinger til læreplanjusteringen: Hvad kan vi lære af Finland og forskningen om andetsprogs-pædagogik og -didaktik?

På baggrund af andetsprogsforskning og med inspiration fra læreplanen for fsa er nedenstående anbefalinger sammen med en række andre forslag, som undertegnede har udarbejdet i en arbejdsgruppe, sendt til Undervisningsministeriet, som p.t. vurderer, om disse perspektiver kan tilføjes den endelige læreplan, når/(hvis) dsa A engang bliver en del af fagrækken på HF efter foreløbig otte år som et forsøgsfag:

Kursisterne skal udvikle deres intersproglige og interkulturelle kompetencer konkret gennem arbejdet med flersprogethedspædagogik:

- gættestrategier og hypoteseafprøvninger
- intersprog
- flersprogethed og sproglige variationer, herunder multi-etnolekter
- tosprogethedens betydning og muligheder med udgangspunkt i kursistens egne erfaringer og oplevelser
- sammenligning og perspektivering på tværs af tekster og andre udtryksformer med udspring i forskellige kulturelle baggrunde
- bredt tekstvalg, der giver en nuanceret opfattelse af kultur- og samfundsforhold i Danmark og andre lande, med intentionen om interkulturel perspektivering
- bevidsthed om, hvordan sproglig mangfoldighed styrkes.

Der er ikke noget lovkrav om, at underviserne i dsa på HF skal have kompetencer inden for andetsprogs pædagogik og -didaktik, som vi kender det fra krav til undervisere på sprogcentre. Det stiller fagudbyderne frit ift., om de vil sikre, at underviserne har de nødvendige kompetencer i andetsprogsundervisningen. Desuden er det alarmende, at læreplanen for dsa i sin nuværende form er konstrueret *uden* et andetsprogs perspektiv. Når formålet med dsa A er at erstatte dansk A, med næsten identiske læringsmål og indhold, unødvendiggøres behovet for at konstruere et nyt (andetsprogs)fag. Det er dog uvist om valget af identiske læreplaner beror på rationalet om ikke at opfinde den dybe tallerken, da det (måske) tænkes, at danskfaget jo allerede er opfundet! Hvis det er tilfældet, må man konstatere, at her er brug for et *helt stel*.

Litteratur

- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Finnish National Board of Education. (2003). *National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003*. http://www.oph.fi/download/47678_core_curricula_upper_secondary_education.pdf (2015-09-15)
- Gregersen, F. et al. (2003). *Fremtidens Danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 1, 2003). København: Undervisningsministeriet.
- Holmen, A. & Jørgensen, J.N. (red.). (2010). *Sprogs status i Danmark 2011*. (Københavnstudier i tosprogethed, 58). København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- Lützen, P. (2002). *Danskfagets danskhed*. Kbh.: Dansk lærerforeningen.
- Quist, P. (2011). Sproglig dannelse og dannelse gennem sprog. *Dansk Noter*, 2011(4), 41-43.
- Risager, K. (2004). Lærereens interkulturelle kompetence. *Sprogforum*, 6(18), 14-20.
- Rørbech, H. (2009). Interkulturel kompetence. I: J. Bundsgaard, E.T. Christiansen, S.H. Flamant, T. Hanghøj, R.F. Lorentzen, K. Monrad, B. Poulsen & H. Rørbech, *Kompetencer i dansk* (s.153-165). Kbh.: Gyldendal.
- Undervisningsministeriet. (2013a). *Læreplan for dansk som andetsprog*. <http://uvm.dk/~media/UVM/Files/Udd/Gym/PDF13/Fag%20og%20laereplaner/130925%20DSA%20laereplan%202013.pdf> (2015-09-04)
- Undervisningsministeriet. (2013b). *Læreplan for dansk*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/Ro710.aspx?id=152579#Bil9> (2015-09-04)
- Østergaard, A. et al. (2012). *Dansk som andetsprog på HF, A Niveau – Rapport om et forsøg*. <http://uvm.dk/~media/UVM/Files/Udd/Gym/PDF13/Fag%20og%20laereplaner/130319%20RAPPORT%20Dansk%20som%20andetsprog%20foelgegruppe.pdf> (2015-09-04)

Læringsmål mellem kompetence og dannelse – udfordringer for sprogfagene i gymnasiet

Gymnasireformen i 2005 markerede et endeligt brud med pensumtænkningen til fordel for kompetencetænkningen i sprogfagene i de gymnasiale uddannelser. Centralt i læreplanerne står de kommunikative kompetencer, stærkt inspireret af *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog* (Integrationsministeriet 2008). Kommunikativ kompetence er i alle sprogfag det overordnede læringsmål i kombination med viden om samfundsforhold og kultur samt forståelse af litteratur og andre kunstneriske udtryk. Herigennem skal sprogfagene bidrage til, at eleverne udvikler interkulturelle kompetencer.

De overordnede kompetencemål skal nås gennem en række faglige mål, som omfatter både receptive og produktive færdigheder. Da fransk og tysk som de første moderne fremmedsprog fik deres plads i den gymnasiale fagrække for godt 200 år siden, var de receptive færdigheder med især tekstlæsning og viden om sprog i centrum, og ingen bekymrede sig synderligt om elevernes udtryksfærdighed på disse sprog, hverken skriftligt eller mundtligt. Sidenhen fik de produktive færdigheder større og større betydning. Med *Den Fælles Europæiske Referenceramme* blev den mundtlige udtryksfærdighed delt i to, sådan at der nu er formuleret fem delkompetencer, som eleverne skal beherske på forskellige niveauer: Eleverne skal kunne læse, lytte, skrive og tale fremmedsproget, hvor det at tale fremmedsproget betyder, at eleven dels skal kunne indgå spontant i samtaler



DORTE FRISTRUP

Rektor, Århus Statsgymnasium
df@aaag.dk

og diskussioner, dels skal kunne redegøre for og præsentere kendte emner på fremmedsproget. At kunne give en sammenhængende mundtlig redegørelse for et fagligt indhold indgår således i den kommunikative kompetence i gymnasiets sprogfag.

Ligeså centralt som de kommunikative kompetencer står i læreplanerne, lige så centrale er de overordnede retningslinjer, som udstikkes af formålsparagrafferne i de gymnasiale uddannelsers bekendtgørelser. En studentereksamen er både studieforberedende og almindennende, og det formuleres i Stx-bekendtgørelsen, hvad der lægges vægt på:

Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.

Stk. 5. [...] Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og 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 (Undervisningsministeriet 2013).

Læringsmålene – både dem, der er opstillet i læreplanerne for hvert enkelt fag, og dem, der overordnet udkrystalliseres af uddannelsernes formålsparagraffer – forekommer stadig både relevante, dynamiske og tidssvarende. Der er plads til på den ene side at dyrke sprogfaglighederne for deres egen skyld samtidig med, at der på den anden side er en forpligtelse til at leve op til overordnede målsætninger, som rækker ud over både faget, eleven og nationalstaten Danmark.

Så tilsyneladende er alt, som det skal være. Ikke desto mindre er udfordringerne for læringsmålene til at få øje på.

Forventningsafstemning

En vigtig udfordring for sprogfagene, som ikke umiddelbart fordrer justeringer af læringsmålene, er forventningsafstemningen i forhold til de mange interessenter. Eleverne – og deres forældre – fokuserer først og fremmest på de kommunikative kompetencer. De er forholdsvis konkrete og målbare, og det er også de kompetencer, der er stærkt i fokus i undervisningen og afprøves ved de afsluttende prøver. Forventningsafstemningen kompliceres af den modsætning,

der i stigende grad er mellem engelsk og de andre sprogfag. Eleverne har nu med den seneste folkeskolereform engelsk allerede fra første klasse, og de er lige så vel som deres forældre omgivet af engelsk i deres hverdagsliv – langt de fleste hører, læser, skriver eller taler engelsk dagligt. Det betyder, at eleverne har et relativt højt indgangsniveau i engelsk, når de begynder på gymnasiet, og at de umiddelbart forbinder det at lære et fremmedsprog med en vis lethed. Derfor kommer det som en stor overraskelse for mange elever, at der skal arbejdes med sproget, ikke bare for at blive rigtig god til engelsk, men også hvis man vil kunne gebærde sig bare nogenlunde på spansk, tysk eller fransk på gaden i Madrid, Berlin eller Paris. Erkendelsen af, at det ikke går lige så hurtigt med andet og tredje fremmedsprog som med engelsk, og at slutniveauet næppe heller bliver det samme, er svært at håndtere for eleverne og kan få dem til at slå ud med armene, give op og sige: »Hvad skal jeg dog med andet end engelsk?«

Så udfordringen for lærerne består her i at være ekstremt eksplícitte og tydelige både i forhold til, hvilken indsats det kræver at lære et andet eller tredje fremmedsprog, og i forhold til hvilket slutniveau der forventes i det pågældende undervisningsforløb. Endelig er det en vigtig pointe at demonstrere via undervisningen, at det at lære et andet sprog end engelsk også åbner vinduet til en anden kulturkreds end den anglo-amerikanske.

Den tidligere sprogstart i folkeskolen, som er et resultat af folkeskolereformen, kræver også en ny forventningsafstemning for lærerne i gymnasiet. Det er endnu for tidligt at se, hvilke konkrete effekter denne tidlige start får, da der jo går nogle år, før vi får elever, der har været igennem et fuldt gennemløb. Men intentionen er, at slutniveauet for elevernes sprogkundskaber skal løftes, og derfor skal der uden tvivl ske en tilpasning af både læringsmålene i gymnasiet og af undervisningen.

Anvendelsesorientering?

Fra forskellig side – blandt andet fra dele af det politiske liv og fra dele af erhvervslivet – lyder der fra tid til anden en opfordring til at gøre sprogfagene mere anvendelsesorienterede. Anvendelsesorientering er blevet tidens løsen, uden at det dog er nærmere defineret, hvad der menes hermed, måske fordi det afhænger af, hvilket perspektiv man ser det i. Anvendelsesorientering har for eksempel været et indsatsområde i Undervisningsministeriets Forsøgs- og Udviklingsprogrammer, ligesom anvendelsesorientering i det seneste regeringsudspil om en justering af gymnasiet blev nævnt som

et fokuspunkt (Regeringen 2014). Umiddelbart er det svært at forstå, at fag, der har kommunikative kompetencer som formål, ikke per definition er anvendelsesorienterede, men der hentydes muligvis til, at en del af undervisningen dedikeres til for eksempel arbejde med litterære og andre kulturelle udtryk, som det kan være svært at se den umiddelbare nytteværdi af. Men nytteværdien er alligevel ikke til at komme udenom: Et af adelsmærkerne for den danske studentereksamen er, at den både er studieforberedende og almindendannende, og at netop dette miks giver studenterne et godt afsæt for videre uddannelse og for videre deltagelse i et demokratisk samfund, jf. formålsparagrafferne ovenfor.

Men tilbage til udfordringen om anvendelsesorientering. Jeg ser tre delområder, hvor sprogfagene (og mange af de andre fag i fagrækken) kunne stå skarpere. Det er samtidig delområder, der i høj grad er relevante for anvendelsesorientering: digitalisering, interkulturel kompetence og innovation.

Digitalisering og medialisering

Læreplanerne er blevet justeret flere gange siden 2005, og en helt afgørende ændring er nu undervejs med indfasning af fuldt digitaliserede skriftlige prøver fra 2016. Digitaliseringen betyder, at eleverne til samtlige skriftlige prøver ikke alene får udleveret prøvematerialet digitalt, de skal også aflevere digitalt, og de har – formentlig i alle fag – fuld adgang til internettet under prøverne (dog er det stadig ikke tilladt at kommunikere via nettet). Hele den digitale verden ligger åben for eleverne, herunder også redskaber som Google Translate. Det stiller krav både til ændrede prøveformer og til ændrede bedømmelseskriterier, men det har i høj grad også indflydelse på, hvad der herefter undervises i, og hvordan der undervises.

På samme måde som lommeregneren og senere computerprogrammerne har revolutioneret matematikundervisningen og prøverne, på samme måde må sprogundervisningen og de tilhørende prøver finde sine ben og justere retningen. Det afgørende bliver derfor at definere denne retning, så retningen ikke bestemmes af, hvad der er muligt, men af, hvad vi vil, og hvor vi vil hen med vores fag. For eksempel kunne man være fristet til at afskaffe alt, hvad der ligner oversættelse i sprogfagene i gymnasiet, eftersom oversættelsesprogrammerne bliver bedre og bedre hvert minut. Men den kloge udnyttelse af oversættelsesprogrammerne er imidlertid at bruge dem til at skærpe elevernes sproglige bevidsthed og sætte dem i stand til at oversætte tekster, som efter tidligere målestokke ville være over deres niveau. Eleverne skal lære at forholde sig under-

søgende til oversættelsesprogrammerne. Hvornår er en oversættelse god? Hvad kan et sådant program, og hvad kan det ikke? Dette kræver ikke bare viden om sprog, men også viden om kommunikation bredt set – hvem er afsenderen, hvilket budskab vil han/hun gerne have frem, hvad er formålet med budskabet, hvem er modtageren, hvordan vil han/hun forstå budskabet, spiller det nogen rolle, om der er tale om synkron eller asynkron kommunikation osv.

Skal vi udnytte potentialet i digitaliseringen og fremme udviklingen af elevernes faglige, digitale kompetencer, skal vi i endnu højere grad koble til de kommunikative kompetencer. Vi skal ikke blot betragte eleverne som (for)brugere af den viden, der findes digitalt, men også som formidlere og skabere af viden i relevante digitale netværk. Det udvidede tekstbegreb, der omfatter lyd, billede og blandformer, som vi i mange år har anvendt i forhold til de *receptive* kompetencer, skal vi nu også anvende i forhold til de *produktive* kompetencer. Eleverne skal lære at producere faglig mening i sprogfagene ved at bruge de kommunikationsformer og de kommunikationsfora, der er relevante i den aktuelle kommunikations-situation. Det kræver, at eleverne kan producere multimodale tekster med et bredt spektrum af udtryksformer – fx lyd, billede, film, pod- og vodcasts, blogs, tekst i gængs forstand og blandformer heraf.

Det store fokus på digitaliseringen af de skriftlige prøver kan dog få nogle utilsigtede konsekvenser, hvis det betyder, at fokus på de mundtlige delkompetencer smuldrer. Derfor er det vigtigt, at såvel lærere, ledelser som politiske beslutningstagere forstår, at skriftlige kommunikative kompetencer alene ikke er nok, men at de mundtlige kompetencer kræver mindst lige så store indsatser som følge af digitaliseringen – selvom de skriftlige kommer til at løbe med opmærksomheden for en stund.

Interkulturel kompetence

Digitaliseringen gør verden mindre og udvisker de fysiske grænser. Hermed åbnes naturligt for behovet for den interkulturelle kompetence som en uundværlig komponent. Både gymnasiets formålsparagraf og den stigende globalisering kalder på, at vi i undervisningen arbejder konkret med interkulturel kompetence. Interkulturel kompetence nævnes imidlertid ikke eksplicit i gymnasiets formålsparagraffer, og heller ikke i alle læreplaner for sprogfagene indgår interkulturel kompetence konsekvent som et mål i sig selv. Der savnes således en udmøntning af interkulturel kompetence i faglige mål og i didaktiske principper (Andersen & Verstraete-Hansen 2014).

Den interkulturelle kompetence er sprog og kultur i anvendelse, og interkulturel kompetence er derfor en del af svaret på, hvordan anvendelsesorienteringen af sprogfagene kan styrkes. Det handler om, at forståelsen, kommunikationen og respekten mennesker imellem styrkes, jf. de ovenfor citerede formålsparagraffer fra stx-bekendtgørelsen. Kulturmøder af mange forskellige slags er, ud over veludviklede kommunikative kompetencer, et væsentligt bidrag til udvikling af interkulturel kompetence. Digitaliseringen og det væld af netværk, sociale medier og delingsværktøjer, der er tilgængelige, betyder, at det er blevet lettere at tilrettelægge kulturmøder, end da læreplanerne forud for gymnasireformen 2005 blev udfærdiget. Problemstillingen er nu snarere at sikre den faglige kvalificering af kulturmøderne, sådan at de fører til reel vidensudveksling, viden- deling og vidensproduktion.

Innovation

I modsætning til den digitale dannelse og de interkulturelle kompetencer står elevernes innovative evner nævnt i formålsparagrafferne. Imidlertid er det (endnu) ikke konkret udmøntet i de enkelte læreplaner, hvad der menes hermed, og hvordan de enkelte fag kan spille ind. Innovation er dog kommet stærkt på dagsordenen i almen studieforbereelse. Almen studieforbereelse er et treårigt forløb i stx, hvor fagligt samspil er i højsædet, og hvor der i særlig grad fokuseres på fagenes metoder. Forløbet afsluttes med en centralt stillet prøve, og her kan eleverne nu vælge mellem at besvare enten en »klassisk« AT-prøve eller en prøve i AT og innovation. Sidstnævnte kan indeholde krav om at udarbejde en problemformulering og et innovativt løsningsforslag og også et krav om at vurdere løsningsforslaget. Det innovative løsningsforslag skal have værdi for andre, og det skal tilføre den konkrete sammenhæng noget nyt. Innovation er nu også på vej ind i de enkelte fag, både som et didaktisk greb og som en del af den faglige tænkning. Innovation ses af nogle som en unødvendig forstyrrelse og som et modelune, som man venter på går over af sig selv, men som i værste fald kan medføre en udtynding af den mere klassiske faglighed. Det er derfor altafgørende at sikre, at innovation integreres i fagligheden på en konstruktiv måde. Det kræver faglighed at være innovativ, fordi det kræver faglig styrke at være i stand til at erkende, om ens løsningsforslag repræsenterer noget nyt, og dernæst at kunne vurdere, om dette nye også er en forbedring (jf. Paulsen 2012: 27).

Udfordringernes udfordring

Ovenfor har jeg været inde på fire udfordringer, som læringsmålene for sprogfagene står over for. Den første, forventningsafstemningen, kan umiddelbart tages op sammen med eleverne (og deres forældre). De andre tre, digitalisering, interkulturel kompetence og innovation, er det sværere for den enkelte lærer og den enkelte skole umiddelbart at løse. Alle tre udfordringer kalder på ændringer i styredokumenterne – de overordnede formålsparagraffer og sprogfagernes læreplaner. Det vil være en klar styrkelse af læreplanerne i sprogfagene, hvis disse kunne rumme både digitalisering, interkulturel kompetence og innovation, vel at mærke på en måde, så det gøres konkret og operationaliserbart. Herved fås den bedste umiddelbare effekt i undervisningen. Imidlertid medfører dette en overordnet udfordring af en anden karakter. Kritiske røster vil påpege, at der ikke bare kan komme mere ind i læreplanerne, uden at der også tages noget ud – at der ikke er tid til at nå det hele (lærerperspektivet) og at det er urimeligt blot at stille endnu flere krav til, hvad eleverne skal kunne (elevperspektivet). Hvis operationen skal lykkes og patienten skal overleve, skal digitalisering, interkulturel kompetence og innovation derfor ikke ind i sprogfagene som noget ekstra, der skal nås, men derimod integreres i fagligheden.

Litteratur

- Andersen, M. S. & Verstraete-Hansen, L. (2014). Interkulturel kompetence. I: H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Frstrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet - teori, praksis og udsyn* (pp. 219-230). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Integrationsministeriet. (2008). *Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Læring, undervisning og evaluering*. [Common European framework of reference for languages]. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/Bibliotek%20voksne%20udlaendinge/111221%20den_faelles_europaeiske_referenceramme.pdf (2015-09-16)
- Regeringen. (2014). *Gymnasier til fremtiden – Parat til at læse videre*. http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/GYMudspil/141201_Gymnasier_til_fremtiden.pdf (2015-09-04)
- Paulsen, M. & Klausen, S. H. (red.). (2012). *Innovation og læring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet. (2013). *BEK nr. 776 af 26/06/2013 (Stx-bekendtgørelsen)*. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=152507> (2015-09-16)

Chunks – en vej til kommunikativ kompetence i tyskundervisningen

Goethe beskriver i sin selvbiografi *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit*, hvordan han lærte fremmedsprog. Kort fortalt skete dette ved, at han »huskede ord« og dermed »med lethed« var i stand til at anvende sproget mundtligt og skriftligt – og at han sprang grammatikken over!

Grammatikken er det tyske sprogs problembarn. Dens kompleksitet sammenlignet med dansk og en igennem årtier tæt kobling mellem tysk og grammatik har til en vis grad fastlåst tyskundervisningen i en uheldig situation. Korrekt anvendelse af sproget har stået i forgrunden, paradoksalt nok til trods for et *Falles Mål*, der arbejder ud fra et kommunikativt funktionelt sprogsyn, og *Falles Mål*, der plæderer for, at fokus på form og sproglig opmærksomhed skal tage afsæt i det kommunikative indhold, der arbejdes med.

I denne artikel, der bygger på mit masterprojekt i fremmedsprogspædagogik (von Holst-Pedersen 2014), vil jeg præsentere, hvordan arbejdet med at »huske ord«, det vil sige automatisering af flerordsfraser, også kaldet chunks, kan være en konstruktiv vej, når det gælder udviklingen af elevernes kommunikative kompetence i tyskundervisningen. Chunks er kommunikationsredskaber og synliggørelse af sproglige strukturer i ét, dvs. et meningsfyldt indhold ikklædt en sproglig form, hvilket gør det oplagt at arbejde med chunks i en kommunikativ fremmedsprogundervisning.

Jeg vil starte med en præsentation af, hvad chunks er. Derefter vil jeg præsentere eksempler på opgaver, der er baseret på chunks,



JETTE VON HOLST-PEDERSEN

Lektor, folkeskolelærer, cand.mag. i tysk og dansk, master i fremmedsprogspædagogik

Institut for Skole og Læring, Læreruddannelsen Metropol
jepe@phmetropol.dk

og fortælle om tysklæreres konkrete erfaringer med at anvende chunk-baseret materiale i deres undervisning.

Leksikaliserede fraser

Vi er i stand til at kommunikere flydende og idiomatisk på vores modersmål, fordi vi har et lager af automatiserede faste udtryk i langtidshukommelsen, hvilket sætter os i stand til at producere sprogligt korrekte ytringer med stor hastighed. Modersmålets byggekodser består af lagrede sætninger og fraser (jf. Skehan 2003), der tjener som model for dannelsen af nyt sprog – sammen med sproglige regler. Det betyder, at meget af det sprog, som vi producerer, består af hel- eller halvfabrikata, som vi ikke hver gang skal opbygge fra grunden, når vi kommunikerer.

Analysen af omfattende sprogkorpora fastslår, at sprog i meget stor udstrækning består af flerordsfraser. Wray & Perkins (2000) mener, at op imod 70 % af et voksent menneskes modersmål består af leksikaliserede fraser. Det er derfor særdeles relevant at vende opmærksomheden mod disse fraser, når det gælder tilegnelsen af fremmedsprog.

Hvad er en chunk?

Der anvendes mange termer for fænomenet flerordsfraser: chunks, kollokationer, leksikaliserede fraser og uanalyserede og analyserede helheder er blot nogle af dem. Jeg vælger at anvende ordet chunk.

Chunks udgør en væsentlig del af både tale- og skriftsprog, de forekommer hyppigt og er ret forskelligartede. Aguado (2002: 28) inddeler dem i fem kategorier i forsøget på at definere dem nærmere:

1. Formelagtige udtryk: *Guten Tag, wie gehts?*
2. Idiomatiske udtryk: *zwischen zwei Stühlen sitzen.*
3. Talemåder: *Morgenstund hat Gold im Mund.*
4. Kollokationer: *reiner Zufall, schönes Wetter.*
5. Sætningsrammer/mønstre: *Ich möchte gern ..., es stört mich*

Der er dermed tale om både korte og længere fraser, ligesom der er tale om færdige udtryk samt om mønstre, der skal udfyldes.

En chunk skal tilegnes som én enhed, som var den ét ord, og den tilegnes i første omgang som en uanalyseret helhed, dvs., der er i første omgang ikke fokus på sprogets form. *Mit dem Fahrrad fahren* skal automatiseres, uden at der er fokus på, at *mit* er en præposition, der styrer dativ, at *Fahrrad* er neutrum, og at udtrykket dermed bliver til *mit dem Fahrrad*.

Chunks er altså betydningsbærende fraser, der kan anvendes direkte i kommunikation, og dermed er der tale om en sprogekonomisk særdeles effektiv måde at tilegne sig et sprog på (Ellis 2001). Sprogbrugeren vil hurtigt være i stand til at kommunikere på målsproget, hvis automatisering af højfrekvente chunks udgør begynderundervisningens fundament (*Guten Tag, Wie heißt du? Wie geht es dir?* osv.). Det at kunne udtrykke sig på fremmedsproget virker ervedover meget motiverende for eleven. Arbejder man derimod med enkeltord i undervisningen, skal disse enkeltord sættes sammen til fraser og sætninger for at kunne anvendes i kommunikation. Dette er en tidskrævende kognitiv proces, som derfor ofte ender med, at eleven opgiver at kommunikere. Med chunks skabes der »sproglige heller« i sprogproduktionen, og når de er automatiserede, resulterer dette i kognitivt overskud, der kan bruges til at forbinde de forskellige chunks eller til at elaborere på sproglige mønstre som *Ich möchte gern*. Chunks bliver på den måde stilladserende elementer i en sprogtilenelsesproces; de tjener som »sproglige krykker« i begynderundervisningen og muliggør kommunikation på fremmedsproget fra dag ét. Og det er langt bedre for tilegnelsen at gå med krykker end slet ikke at gå!

Grammatikken indlejret i chunks

Flere sprogforskere (Aguado 2002; Ellis 2001) er af den opfattelse, at chunks ikke kun tjener et kommunikativt formål, men at de også giver anledning til at udvikle sproglig indsigt og grammatisk forståelse. Ellis anvender begrebet »bootstrapping« om dette fænomen, dvs., at en chunk indeholder en iboende, selv nærende dynamik for sproglig udvikling. Løbende i tilegnelsesprocessen kan sprogbrugers opmærksomhed rettes imod regelmæssigheder i disse chunks, og sprogbrugeren kan selv begynde at udlede de sproglige regler. *Mit dem Fahrrad fahren, mit dem Hund gehen, mit dem Ball spielen* osv. kan føre til den indsigt, at *mit* styrer dativ. Denne erkendelse sker ikke på baggrund af en grammatisk regel, der er præsenteret i undervisningen, men udledes på grundlag af de forskellige chunks, som sprogbrugeren allerede behersker.

Chunks udgør således et fundament for sproglig indsigt, når eleverne begynder at analysere og udlede regler i de lagrede chunks. Det medfører, at sproglig kunnen transformeres til sproglig viden, og denne sproglige viden danner så grundlag for den videre sproglige produktion på et mere udviklet trin. Det er lærerens opgave at agere som fødselshjælper i denne proces ved at rette elevernes

sproglige opmærksomhed mod regelmæssighederne i sproget. Dette kan f.eks. ske ved at formulere opgaver, der leder frem imod, at eleverne går på induktiv opdagelse i sproget og finder frem til systematikken.

Erfaringer med chunks i tyskundervisningen

Med afsæt i denne teoretiske indsigt har jeg udarbejdet chunk-baserede opgaver til en autentisk tysk tegneserie til brug for undervisningen i folkeskolen. De forskellige chunks, der forekommer i teksten, danner omdrejningspunktet for varierede opgaver baseret på de fire færdigheder (lytte, tale, læse, skrive) og med plads til gentagelser. Opgaverne er delt op i opgaver før, under og efter læsningen med fokus på før-fasen som det sted, hvor tekstens chunks præsenteres og bearbejdes og dermed sætter eleverne i stand til at læse og forstå teksten uden problemer.

En af opgaverne består af forskellige rækker af chunks, hvor eleverne skal identificere én, som ikke passer ind i rækken, f.eks. *Zähne putzen – Haare kämmen – sich anziehen – Leute treffen*. En anden er en CL-struktur, *Sorteringsspil*, hvor eleverne skal inddele chunks fra teksten i forskellige grupper og give hver af grupperne en overskrift. Da teksten har meget direkte tale, er det oplagt at læse teksten op med fordelte roller og at optage oplæsningen på en mobiltelefon; herved sikres det, at eleverne får mulighed for at gentage de forskellige chunks flere gange. Endelig er der en opgave, der går ud på at skrive videre på tegneserien med brug af de chunks, eleverne har arbejdet med tidligere.

Materialet er blevet afprøvet af fire tysklærere i folkeskolens 8. klasse. Lærerne deltog efterfølgende i et fokusgruppeinterview, hvor jeg spurgte ind til deres erfaringer med at anvende materialet. Deres konklusion var:

1. Med chunks udvikler eleverne et brugbart, meningsfyldt sprog.
2. Med chunks øges elevernes sproglige aktivitet.
3. Chunks betragtes primært som kommunikationsredskaber og ikke som udtryk, der også indeholder kompakt grammatisk viden.

Deltagerne i interviewet var enige om, at det var indlysende for eleverne at lære sprog som fraser i en kommunikativ sammenhæng og ikke som løsrevne enkeltord. »De skal have brug for det, så giver det mening« udtalte en af lærerne, og en elev blev citeret for at sige: »Jeg kan bare putte et eller andet ord på, så har jeg allerede konstru-

eret en sætning«. I det sidstnævnte udsagn er det tydeligt, at eleven oplever det som overskueligt at skulle formulere sig på tysk, hvilket leder hen til det andet punkt, der var konsensus omkring. Eleverne blev nemlig i langt højere grad sprogligt aktive, når der blev arbejdet med chunks. Via chunks tilbydes de et anvendeligt sprog, de straks kan anvende til kommunikation, og det giver sikkerhed og mod på at udtrykke sig spontant. Lærerne var enige om, at der var »mange på banen«, at der »kom en lyst til at sige noget«, og »at en elevgruppe, der ellers er tavs, træder frem«. De præfabrikerede chunks medfører dermed, at angsten for at sige noget forkert forsvinder, og at eleverne tør kaste sig ud i at kommunikere. Mange af eleverne »føjte anledning til at sige noget«, hvilket er det bærende element i en kommunikativt funderet sprogundervisning.

Det tredje område, der fremstod tydeligt i interviewet, var, at underviserne udelukkende betragter chunks som kommunikationsredskaber og ikke som udtryk, der indeholder kompakt grammatisk viden. Der var med andre ord ingen bevidsthed om, at chunks kan betragtes som det, jeg kalder »sproglige bouillonterninger«: Chunks har en indholdsside, der gør dem anvendelige i kommunikation, og dette indhold kan ofte være iklædt en kompleks sproglig form som f.eks. *Mir geht es gut*, som eleven ikke selv ville være i stand til at konstruere sig frem til på det pågældende tidspunkt i sin sproglige udvikling. På et senere tidspunkt i sprogtileningsprocessen kan de forskellige chunks danne grundlag for udviklingen af indsigt i sådanne mere komplicerede strukturer og deres syntaks og morfologi (jf. Ellis' begreb »bootstrapping«). Har eleven automatiseret et vist lager af chunks, er det hensigtsmæssigt at zoome ind på de sproglige fænomener, der kommer tydeligt til udtryk i disse chunks. Det kunne være det før omtalte eksempel med præpositioner og deres styrelse, men også verbernes bøjning – ja, alle de sproglige strukturer, der bruges i elevernes chunks, kan være genstand for sproglig opmærksomhed og analyse. Den sproglige analyse giver eleverne indsigt i, hvordan disse chunks er bygget op, og herigenem udvikler de deres forståelse af det tyske sprogs syntaks og morfologi.

Chunks giver mening – i mere end én forstand

Chunks kan i mine øjne bane vejen for, at eleverne bliver i stand til at skrive og tale tysk »med lethed«, netop fordi chunks giver dem gode redskaber til at kommunikere med. Et problem er dog, at der ikke eksisterer nogen materialer til tyskundervisningen, der syste-

matisk arbejder med chunks som omdrejningspunkt for sproglig progression. Et andet problemfelt er, at det ikke altid er givet, at en chunk automatiseres i den korrekte form, hvilket kan spænde ben for den senere analyse og dermed for udviklingen af sproglig indsigt. Disse problematikker til trods mener jeg dog, at der er al mulig grund til at udvikle og arbejde med chunks i tyskundervisningen. Hvis brugen af chunks motiverer eleverne og gør dem kommunikativt aktive, er deres potentiale i den kommunikative fremmedsprogundervisning åbenlys, akkurat som Goethe erfarede det for 250 år siden.

Litteratur

- Aguado, K. (2002). Formelhaftes Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. *ZfAL* 37, 27-49.
- Ellis, N. (2001). Memory for language. I: P. Robinson (red.), *Cognition and Second Language Instruction* (s. 33-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
doi: 10.1017/S026144480200188X
- von Holst-Pedersen, J. (2014). *Chunks - vejen til at skrive og tale tysk med lethed*. (Upubliceret masteropgave i fremmedsprogspædagogik, Københavns Universitet).
- Wray, A., & Perkins, M. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication*, 20(1), 1-28.

Lærerperspektiver på faglig målsætning i dansk og engelsk

Denne artikel bygger på konklusioner fra rapporten *Faglig målsætning i skolen – et narrativt review med dansk og engelsk som case* (Stovgaard, Krogsgaard Svarstad & Kabel 2014), der er blevet til i et samarbejde mellem Professionshøjskolerne UCC og Metropol samt Aarhus Universitet. Mens flere internationale undersøgelser peger på effekten af målsætningsarbejde i skolen i forhold til elevers læring, findes der færre undersøgelser af læreres perspektiver på målsætning som en del af en mangefacetteret praksis i skolehverdagen. Denne rapport undersøger særligt, hvilke potentialer og udfordringer lærere kan opleve med faglig målsætning i dansk og engelsk i skolen. Data består af observationer af kontaktlærersamtaler og semistrukturerede interviews med ti lærere på en skole i en omegnskommune til København. Formålet med rapporten er at skabe et nuanceret vidensgrundlag for at kunne pege på skoleudviklingsmuligheder og efteruddannelsestiltag rettet mod lærere og arbejdet med faglig målsætning.

Faglig målsætning i skolen

Der har op gennem 00'erne været øget fokus på faglig målsætning i den danske folkeskole. I 2001 kom faghæftet *Klare Mål*, hvor delmål (senere trinmål) for første gang blev indskrevet i fagenes styrings-



KRISTINE KABEL

Lektor på Professionshøjskolen UCC
Ph.d.-stipendiat på DPU, Aarhus Universitet
krka@ucc.dk



LONE KROGSGAARD SVARSTAD

Lektor på Professionshøjskolen Metropol
Ph.d.-stipendiat på DPU, Aarhus Universitet
losv@phmetropol.dk

dokumenter. Med udgivelsen af John Hatties *Visible Learning* i 2009 slog et fokus på målsætning for alvor bredt igennem i skoleoffentligheden og lokalt i kommuner og på skoleniveau. Undersøgelser med fokus på elevers læring i skolen har længe vist sammenhænge mellem målsætning og læring. Kort fortalt fremhæver studier, at positive erfaringer med målsætningsarbejde i undervisningen især optræder, når der i skolen arbejdes med eksplicitte, specifikke og tilpas vanskelige læringsmål (Gaa 1970; Hattie 2009; 2012; Meece, Anderman & Anderman 2006; Meyer 2004). En større norsk undersøgelse viser endvidere, at i skolekulturer præget af fagligt målsætningsarbejde, oplever flere elever lærerne som emotionelt støttende, og at de har en god relation til læreren (i forhold til elever i skolekulturer med mindre grad af faglig målsætning) (Skaalvik & Skaalvik 2013). Internationale forskningsresultater peger desuden på, at skolekulturer, hvor der støttes op om lærernes målsætningsarbejde, således at lærerne ikke står alene med opgaven, har en væsentlig betydning for effekten af målsætningen (Rolland 2012; Skaalvik & Skaalvik 2013). Det er imidlertid vigtigt, at den enkelte skole ikke står alene med arbejdet med målsætning. Politisk opbakning til målarbejdet har ligeledes afgørende, positiv indvirkning på effekten af målsætningspraksis i undervisningen.

Lærerperspektiver på faglig målsætning

I denne artikel har vi særligt fokus på den del af rapportens undersøgelse, hvor de interviewede lærere udpeger potentialer og udfordringer i forbindelse med målsætningsarbejdet i praksis i dansk og engelsk. Analyserne er foretaget som diskursanalyser, hvor lærernes udsagn i interviewene ses som repræsentationer af de sociale praksisser, som fagene dansk og engelsk kan ses som (Van Leeuwen 2008). De deltagende lærere udtaler sig i interviewene både situeret i forhold til deres praksis og med en forankring i fagene dansk og engelsk. De potentialer, lærerne peger på, har at gøre med elevers læring, med kollegiale forhold og med den enkelte lærers egen professionsfaglighed. De udfordringer, lærerne peger på, er knyttet til politiske rammefaktorer for deres arbejde, og derudover har de at gøre med vanskeligheder specifikt med den del af målsætningsarbejdet, der handler om begrundelser og succeskriterier for mål. Udfordringerne er med andre ord ikke alene flere, men også mere forskelligartede.

Elevers læring

En positiv indstilling til arbejdet med at synliggøre faglige mål for eleverne går igen hos alle lærere i undersøgelsen, uanset den enkelte lærers erfaringer med målsætning i praksis. En engelsklærer udtrykker, at synliggørelsen først betyder noget i 8.-9. klasse. Denne oplevelse har i øvrigt også været fremhævet i en mindre dansk kvalitativ undersøgelse af læreres brug af Fælles Mål (EVA 2012). Engelsklærerens udsagn modsiges dog af de lærere, der arbejder med at synliggøre mål også i 6. klasse. Internationalt er der blevet peget på, at målsætning, også i forhold til små børn, har positiv effekt (Covington 2000). De dansklærere, der i vores undersøgelse fremhæver, at de synliggør faglige mål for eleverne, peger på, at synliggørelse:

- Skaber en klarere undervisning
- Skaber mindre usikkerhed blandt eleverne
- Er noget, eleverne trives med
- Gør eleverne medansvarlige for, at undervisningen ikke præges af irrelevante afstikkere
- Skaber et bedre miljø, fordi eleverne er med på retning og mål for undervisningen
- Er vigtig for mange, især de dygtigste
- Gør eleverne dygtigere til at analysere egen læreproces.

Kollegiale forhold og professionsfaglighed

Alle de interviewede lærere fremhæver desuden, at arbejdet med faglige mål har potentialer i forhold til det kollegiale og i forhold til deres egen professionsfaglighed. »Det giver meget kollegialt«, fremhæver en nyuddannet engelsklærer for 6. klasse. Derudover fremhæver flere lærere, på tværs af fag, at de ønsker at samarbejde med deres kolleger og udvikle forløb og faglige mål i fællesskab. Flere dansklærere fremhæver, at et bevidst fokus på faglig målsætning har igangsat en læringsproces hos dem selv. En dansklærer fortæller fx, at en ekspert i et supervisionsforløb i skoleåret 2012-13 mange gange spurgte: »Hvorfor skal eleverne lære det?« Dansklæreren fortsætter: »Det gør jeg oppe i mit hoved endnu; hver gang jeg sætter nogle mål, så siger jeg: 'Hvorfor skal de lære det?'« En anden dansklærer i 7. klasse siger: »Bare det at skelne mellem mål og kriterier, det går jeg og tænker på«. Desuden fremhæver lærerne, at det bevidstgør dem, og at det giver dem ro. Som en dansklærer påpeger,

er det at arbejde med individuelle læringsmål og succeskriterier »dybere refleksionsområder« for hende som lærer.

Forskning viser positiv sammenhæng mellem eksplicit målsætningsarbejde og lærerens planlægning, evaluering og refleksion over egen undervisning (Helmke 2006; Helmke & Rasmussen 2013). Undersøgelsen af lærerperspektiver i vores rapport kan anvendes i forbindelse med såvel skoleudviklingstiltag som efteruddannelses tiltag. Det gælder både lærernes positive oplevelser af centrale spørgsmål i forbindelse med målsætningsarbejdet og betydningen af målsætningsarbejdet for kollegiale forhold. Samtidig er det værd at bemærke, at de centrale spørgsmål for lærerne er nye og ikke har været en bevidst del af deres didaktiske planlægning, før de blev inspireret gennem konkrete tiltag på deres skole i 2013. Dette gælder også, når der er tale om erfarne og meget erfarne lærere.

Tid

De interviewede lærere peger især på to udfordringer. Den første og dominerende udfordring er tid. Det skal forstås på flere måder:

- Manglende tid til forberedelse, herunder tid til målsætningsarbejde
- Manglende tid til feedback til eleverne, både skriftlig og i undervisningen
- Manglende tid til målsætningsarbejde i selve undervisningen
- Tiden i undervisningen skrider, de ekspliciterede klasserumsmål nås ikke.

De to første punkter handler om lærernes forberedelsestid. De lærere, hvis didaktiske planlægning eksplicit er styret af mål, fremhæver, at dette tager tid. Det kræver tre-fire timer forud for hvert forløb, fremhæver en dansklærer. »Det er så noget, der tit bliver presset ud til sidst«, fremhæver en engelsklærer som begrundelse for, at han ikke altid når at arbejde med mål i sin planlægning af forløb. De to sidste punkter handler om, hvad den enkelte lærer oplever som vigtigt, og om en oplevelse af usikkerhed og manglende fleksibilitet. En engelsklærer udtrykker fx, at hvis klasserumsmålene er skrevet op først i en lektion, hvad så hvis de aktiviteter og opgaver, der hænger sammen med dem, ikke nås.

Succeskriterier

Den anden udfordring handler om kriterier for målopfyldelse. Særligt dansklærerne peger på, at spørgsmålet om kriterier for mål-

opfyldelse er en udfordring for dem. En lærer begrundet det med, at det er »et enormt fag«. En anden udtrykker, at der er forskel på fag, og karakteriserer dansk som et meget lærersubjektivt fag, der gør det svært at sætte objektive kriterier, i modsætning til hendes andet fag biologi. Kun inden for afgrænsede områder som stavning er der objektive kriterier. Oplevelsen kan forbindes med fagdidaktisk forskning, der fremhæver, at skolefag kan beskrives som værende i konstant »omstillingsberedskab« eller »endningsberedskab«, drevet af processer af »fagkontekstens dynamiske virkning på selve faget« (Ongstad 2004: 8). Dansk- og engelskfaget kan som skolens øvrige kulturfag bestemmes som særligt ustabile (Elf 2012). Kulturfagene drejer sig om betydning og fortolkning og er derfor rigere, mere mangfoldige og foranderlige.

International forskning peger på vigtigheden af kriterier for målopfyldelse. Kriterier spiller en rolle for feedback, som både er en måde at ekspliciterer faglige mål på, og som generelt er læringsfremmende (Gaa 1970; Hattie & Timperley 2007; Krenn, Würth & Hergovich 2013). Desuden er elevers dybdeforståelse af faglig målsætning blandt andet afhængig af, at eleverne forstår sammenhængen mellem mål og succeskriterier (Hattie 2009; 2012). Når de deltagende lærere oplever udfordringer ved at opstille succeskriterier og forstår udfordringerne som fagspecifikke, så peger det på, at efteruddannelsesiltag med fordel kunne have fokus på succeskriterier for målopfyldelse.

Implikationer for skoleudvikling og efteruddannelsesiltag

De deltagende lærere udtrykker med hensyn til efteruddannelse i mindre grad behov for indføring i de nye målbegreber, kompetence-, videns- og færdighedsmål, som indførtes med de nye Fælles Mål i skoleåret 2014-15. Enkelte udtrykker, at det arbejder de allerede med. Flere udtrykker, at det opfatter de som en viden, der relativt hurtigt og let kan tilegnes. »Jeg vil gerne se nogle eksempler, så er den ikke længere«, som en lærer udtrykker det. Nogle lærere kan have større behov for støtte til didaktisk at arbejde med alle tre målkategorier, fordi det særligt har været fagpraksis at arbejde med én målkategori. Lærerne peger eksplicit på nogle aspekter af arbejdet med faglig målsætning, som de gerne vil arbejde videre med. Det er:

- Differentierede læringsmål
- Kriterier for målopfyldelse.

Hvad differentierede læringsmål angår, så handler det både om differentierede klasserumsmål og elevsatte mål. Der ses tendens til, at lærerne opstiller mål for hele klassen, men i undervisningens gennemførelse kan såvel mål som kriterier for målopfyldelse ændres af hensyn til den svageste gruppe. Efteruddannelsestiltag kan derfor have fokus på, hvordan der kan sættes differentierede klasserumsmål, også for den dygtigste gruppe elever inden for et fag.

Opsamlende har undersøgelsen af de ti læreres oplevelser af potentialer og udfordringer ført til, at en række forhold af betydning for skoleudvikling og efteruddannelsestiltag tegner sig. De deltagende læreres udsagn anser vi som gældende og overførbare til andre lokale skolekontekster (jf. Flyvbjerg 2006; Guba & Lincoln 1994). Ud over lærernes eksplicite ønsker så peger undersøgelsen af lærerperspektiver på, at arbejdet med faglig målsætning ikke kun synes at have en positiv betydning for eleverne, men også for kollegiale forhold og for lærernes egen professionsfaglighed. I forbindelse med det sidste peges på værdien af forholdet mellem mål og succeskriterier, spørgsmål vedrørende formål (begrundelser for mål) og spørgsmål om individuelle læringsmål. Centralt i forhold til efteruddannelsestiltag skal her fremhæves, at lærerne er optaget af og har vigtige erfaringer med, hvornår det faglige målsætningsarbejde er meningsfuldt for eleverne.

Samtidig opleves tid som en væsentlig udfordring, og det kan ses i lyset af andre undersøgelsers påpegning af, at en lokal skolekultur, der støtter op om målsætningspraksis, er afgørende for effekten af målsætningsarbejdet, ligesom politisk opbakning til målsætningsarbejdet har væsentlig betydning. Lærernes vanskeligheder med succeskriterier og begrundelser for læringsmål kan forstås som en konsekvens af kulturfags foranderlighed, og sammenholdt med lærernes øvrige perspektiver indikerer det som nævnt, at efteruddannelsestiltag kunne have fokus på denne del af målsætningsarbejdet, samt at dette burde ske inden for de respektive fag. En sidste central pointe er, at trivsel i skolen af flere lærere peges på som noget, der kommer forud for og i nogle tilfælde er vigtigere end faglig læring. Her kan såvel skoleudvikling som efteruddannelsestiltag udfordre denne holdning gennem undersøgelser, der peger på, at elever i skolekulturer præget af fagligt målsætningsarbejde samtidig oplever lærerne som emotionelt støttende, og at de har en god relation til læreren (i forhold til elever i skolekulturer med mindre grad af faglig målsætning). Trivsel i skolen skal med andre ord ikke nødvendigvis gå forud for faglighed, men kan sandsynligvis netop påvirkes positivt gennem en orientering mod faglig målsætningspraksis.

Litteratur

- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.171
- Elf, N. F. (2012). Giver det mening at forske i kulturfag? På vej mod et studie af skrivning i dansk og engelsk i gymnasiekontekst. *CURSIV*, 9, 133-158.
- EVA. (2012). *Falles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af læreres brug af Falles Mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12. doi: 10.1177/1077800405284363
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Gaa, J. P. (1970). *Goal Setting: Review of the literature and implications for future research*. Wisconsin: Center for Cognitive Learning.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht. Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem »Kerngeschäft« der Schule. *Pädagogik*, 2, 42-45.
- Helmke, A. & Rasmussen, J. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionallitet: diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Krenn, B., Würth, S. & Hergovich, A. (2013). The impact of feedback on goal setting and task performance: Testing the feedback intervention theory. *Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie*, 72(2). doi: <http://dx.doi.org/10.1024/1421-0185/a000101>
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual review of psychology*, 57(1), 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rolland, R. G. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396-435. doi: 10.3102/0034654312464909
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Research*, 61, 5-14.
- Stovgaard, M., Krogsgaard Svarstad, L. & Kabel, K. (2014). *Faglig målsætning i skolen. Et narrativt review med dansk og engelsk som case*. <http://www.viauc.dk/projekter/4svar/Nyheder/Documents/Faglig%20m%C3%A5ls%C3%A6tning%20i%20skolen%20-%20et%20narrativt%20review%20med%20dansk%20og%20engelsk%20som%20case.pdf> (2015-09-16)
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice*. New York: Oxford University Press.

Subjektive mål som drivkraft for sprog og læring

»Jeg husker, hvordan min bedstemor sad med alle sine engelske bøger. Dem havde hun rigtig mange af. De var så fine alle sammen. Dengang besluttede jeg mig til, at jeg ville lære engelsk og læse alle disse bøger!« (Arta, uddrag 1, min oversættelse fra lettisk)

Vi har alle haft sådanne øjeblikke – øjeblikke, som har sat tanker i gang, som har sat handling i gang, og som igen har ført til resultater, som har været vigtige for os. Det kan have været en bestemt situation, en følelse, en tanke, en god eller dårlig oplevelse. Det er i bund og grund sådanne øjeblikke, der oftest sætter os i gang med vores bestræbelser på at opnå noget – noget, der er vigtigt for os.

Spørgsmål om mål fylder meget i Danmark for tiden. Der bliver talt om faglige mål, vidensmål, færdighedsmål, kompetencemål, forankrede mål, langsigtede mål og kortsigtede mål. Mål er vigtige, og der er brug for at sætte sig mål, hvis noget skal læres. Men der er behov for at nuancere mål-diskussionerne. For det første fordi de ovennævnte begreber først og fremmest fortæller noget om et resultat af en proces og intet om selve processen. Ikke et ord om, hvordan læringsprocesserne kan forløbe forskelligt hos forskellige mennesker, og heller ikke noget om, hvordan disse læringsprocesser bliver sat i gang hos den enkelte. Hvad er det, der driver mennesker til at lære? Hvordan kan denne viden bruges i en læringssituation? For det andet giver disse faktorer heller ikke nødvendigvis plads til at tale om læringsprocesser som komplekse fænomener, der rummer et samspil af flere dimensioner, som spiller forskelligt sammen hos forskellige individer.



ELINA MASLO
Adjunkt, ph.d.
DPU, Aarhus Universitet
elma@edu.au.dk

Studiet »Flersprogede veje til succes – sprog og læring i transformative læringsrum«

For at illustrere, hvordan subjektive mål kan blive til drivkraften for en persons læring af mange sprog i et livslangt perspektiv, er der til denne artikel udvalgt nogle få eksempler fra mit igangværende studie af flersprogedes erfaringer med at lære sprog.

I det første uddrag fortæller den lettiske pige Arta om, hvordan hun som lille traf sin beslutning om at lære engelsk. Dengang havde hun ikke nogen idé om, »hvad hun skulle være, når hun blev stor«. Det var atmosfæren rundt om bedstemoren og hendes fine bøger, den elskede person siddende i sit hyggelige læsehjørne, der satte dybe spor i Artas sjæl, og som bevirkede, at sprog blev til en del af hendes hverdag og senere hendes professionelle karriere. Interessen for sprog fulgte hende igennem hele hendes skole- og studietid – og hun er nu i gang med at lære sit sjette sprog.

Det ovennævnte studie er en undersøgelse af flersprogedes erfaringer med at lære sprog og at lære ved hjælp af sprog. Det er et studie af læringsmæssig diversitet, inspireret af Claire Kramsch's arbejde med *The Multilingual Subject* (2009) samt Phil Benson og David Nunans *Learners' stories. Difference and Diversity in Language Learning* (2005). Udgangspunktet er, at alle mennesker er forskellige og derfor lærer forskelligt: mennesker lærer – og lærer sprog – i forskellige sammenhænge, på forskellige tidspunkter, på forskellige måder, på baggrund af forskellige erfaringer, drevet af forskellige mål, med forskellige resultater og med forskellige følelser. Og ikke mindst bliver menneskene selv forandrede som resultat af deres læringsprocesser.

Fjorten flersprogede voksne har fortalt mig om deres erfaringer med at lære forskellige sprog som andet- eller fremmedsprog (russisk, lettisk, engelsk og tysk). Disse mennesker er udvalgt som eksperter, der har erfaringer med at lære flere sprog i forskellige kontekster. Nogle af disse fortællinger bryder grænser for, hvad vi traditionelt anser for god sproglæring. Flere beretter om nogle dybt subjektive motiver og drivkræfter for sprog og læring, som meget sjældent bliver tilgængelige for forskning. De fortæller for eksempel om egne personlige erindringer og de følelser og drømme, som er forbundet hermed – forhold som sjældent bliver delt med fremmede. Disse læringshistorier åbner således for nye perspektiver på læring og sproglæring ved at skabe en indsigt i individernes unikke,

praktiske, emotionelle og symbolske liv i konkrete historiske kontekster (Kramsch 2009).

I artiklen her møder vi Inese og Arta – to veninder, som begge har studeret engelsk og dansk ved Letlands universitet og i dag arbejder som oversættere i Bruxelles. Vi møder Eduardo – en ung mand fra Brasilien, som arbejder i Danmark, men har en passion for fransk. Og vi møder Nelli – en pige fra Rusland, som har taget en del af sin uddannelse i Danmark, men efterfølgende har valgt at leve og arbejde i Polen. Der er i denne artikel kun mulighed for at få et lille glimt af de læringshistorier, som flersprogede mennesker her deler med os. Her hører vi om, hvordan Arta valgte at lære sit andetsprog og sit første fremmedsprog, hvordan Inese kom i gang med at lære sine fremmedsprog via sine fritidsinteresser, hvordan Eduardo holder sit franske ved lige ved at læse, og hvad der fik Nelli til at studere engelsk på højt niveau.

Teoretiske afsæt: sprog og læring i komplekse læringsrum

Så vidt vides, har mennesket aldrig før i verdenshistorien været udsat for så mange konstante forandringer, så mange informationer at skulle navigere i og ikke mindst så mange muligheder for at lære, som det er tilfældet i dag. I dag som aldrig før er det umuligt at påstå, at der kun findes én verden, der er den rigtige, eller at der er én viden, der er brugbar for alle på én gang. Mennesker opfatter verden forskelligt på baggrund af deres erfaringer i de forskellige kontekster, de er en del af.

Med denne artikel vil jeg gerne bidrage til at sætte fokus på de subjektive og emotionelle dimensioner af sprog og læring.

Studiet tager afsæt i en bred forståelse af sprog og læring, hvor sproget dækker over alle lingvistiske og ikke-lingvistiske aktiviteter, som finder sted mellem mennesker og inde i selve mennesket i de psykologiske, sociale, personlige, kulturelle og historiske verdener, de lever i (van Lier 2000). Mennesker kan lære, når de opdager de mange muligheder for læring, der er i den komplekse verden, og som der åbnes op for i interaktionen mellem mennesker og deres omgivelser. Læring forstås således som en proces, som kun kommer i gang, hvis individet aktivt engagerer sig i aktiviteter, som er meningsfulde for ham eller hende:

Learning is not a holus-bolus or piecemeal migration of meanings to the inside of the learner's head, but rather the development of increasingly effective ways of dealing with the world and its meanings. Therefore, to look for learning is to look at the active learner in her environment, not at the contents of her brain. (van Lier 2000: 246)

Flersprogede fortæller om sprog og læring

»Jeg vil så gerne lege med ham!«

Arta, den lettiske pige, som vi møder i indledningen, fortæller også om en anden situation, som hun husker fra sin barndom. Det var det øjeblik, hvor hun som 4-årig bevidst havde besluttet sig for at lære sit andetsprog – russisk. Sådan husker den i dag 35-årige Arta sine allerførste tanker om at lære et sprog:

»Min første erfaring med sprog ... da jeg forstod, at jeg virkelig gerne vil kunne et andet sprog ... var, da jeg legede i sandkassen. Jeg var 4 år gammel. En lille dreng kom hen til mig og sagde noget på russisk. Og jeg forstod det ikke. Som jeg husker det, så ville han gerne lege med mig. Men vi kunne slet ikke ... han talte ikke lettisk, jeg talte ikke russisk. Så der skete ingenting. Og jeg tænkte: 'Nu er det slut, det kan ikke blive ved sådan, jeg *vil* lære!' Og det gjorde jeg. ... Jeg kan ikke huske drengens ansigt, men jeg husker sandkassen og alt det rundt om«. (Arta, uddrag 2, min oversættelse fra lettisk)

Flere af de mennesker, som deltog i mit studie, beretter om den slags erfaringer, som de har gjort sig i deres barndom eller i teenageårene. Det er sådanne erfaringer, Claire Kramsch kalder »*embodied experience*« – erfaringer, som efterlader dybe spor i vores krop og sjæl, og som på længere sigt sætter os i gang med at handle (Kramsch 2009). Da Arta observerede sin elskede bedstemor læse bøger på engelsk, kunne hun med hele sin krop mærke bedstemorens begejstring for litteraturen. Vi kender ikke bedstemorens motiver eller hendes følelser i forbindelse med læsningen. Men oplevelsen af at se bedstemor læse har gjort indtryk på den lille pige. Arta besluttede sig for, at hun ville gøre ligesom sin bedstemor. Og det gjorde hun. I dag arbejder Arta som tolk i Bruxelles med sprogene engelsk, dansk, lettisk og fransk, hun læser meget i sin fritid og er i gang med at lære tysk.

I flere af de læringshistorier, som mit studie har fået adgang til, fortæller de flersprogede personer om situationer, hvor der opstår en enorm energi – drevet af et ønske om at opnå nogle helt subjektive mål med deres sprog og læring. For nogle er det et ønske om at gøre som én, de holder af, eller at blive som én, de holder af. For andre er der tale om situationer, hvor det nærmest fysisk gør ondt ikke at kunne udtrykke sig på et sprog. Denne oplevelse sætter nogle processer i gang, der resulterer i, at man opnår nogle meget ambitiøse mål. De beretter om kærlighedshistorier, om at have mistet et elsket familiemedlem, om at flytte til et andet land, om at rejse ud i verden, om venskaber ... De nævnte eksempler med deltagerens subjektive følelser som drivkraften for læring fortæller faktisk om, at læring ikke altid opstår ved, at man har nogle instrumentelle mål. En helt umålelig tanke kan sætte meget mere læring i gang end et alt for konkret læringsmål¹.

»Jeg var helt vild med tennis«

Ud over at fortælle om deres meget personlige tanker og drømme beretter deltagerne i studiet, at de bruger deres sprog for at få mulighed for at dyrke deres fritidsinteresser. Den 27-årige Inese fra Letland fortæller en historie om sin store passion. I sine tidlige teenageår interesserede hun sig meget for tennis. På det tidspunkt fandtes der ikke noget litteratur om tennis på lettisk. Derfor begyndte Inese at oversætte tennisblade fra russisk, engelsk og tysk til sit modersmål lettisk. Hun brugte sine ordbøger, satte ord sammen til sætninger, satte sætninger sammen til tekster, der gav mening for hende. Hun var 12-13 år på det tidspunkt. Inese kan ikke huske, hvor idéen kom fra, men der var i hvert fald ikke nogen, som havde bedt hende om det. Det var bare noget, hun gjorde – fordi hun interesserede sig meget for tennis.

»Hvis ikke jeg læser på fransk, lærer jeg det aldrig«

Også Eduardo fra Brasilien dyrker sine fritidsinteresser via sine sprog. Eduardo kan godt lide at læse og at se film. Når han gør det, føler han ikke, at han studerer sine sprog:

»I don't study! If I had to study I would definitely not learn the language. But I am curious ... for example 'Game of Thrones' – the book – and I got that in French. 'That is going to be a hell to read!' Because it is really really hard. But I just ... I try, because I know, if I don't do that, I am not going to learn. So I don't study like going to school, homework ... but I keep always in contact with the language ... like as if I meet a word

I don't know, I go to the dictionary and see what it means.
And I try not to translate things. I use a French-French
dictionary for example, not French-English or Portuguese«.
(Eduardo, uddrag 3)²

I dette uddrag fortæller Eduardo om sine strategier for at lære fransk. Ud fra sine egne erfaringer med at lære sprog ved Eduardo, at han skal være i kontakt med sproget for at blive bedre til det. Når Eduardo har lyst til at læse en ny bog, så vælger han at læse den på fransk i stedet for engelsk, som han ellers er rigtig god til. På trods af at Eduardo ved, at det bliver »et helvede« at skulle læse *Game of Thrones* på fransk, gør han det alligevel. For han ved, at hvis man skal blive god til sprog, så skal man bruge det til noget. Og hvorfor ikke bruge det til at dyrke sin hobby – at læse. Vi har altså her at gøre med en person, som *gør* ting igennem et andet sprog, drevet af sine interesser, sin passion for litteratur, og som ser muligheder for at udvide egne horisonter ved hjælp af sprog. Egentlig *gør* han meget mere med sine sprog, end man som sproglærer normalt forventer af »den gode elev«.

»Han blev nærmest til et guddommeligt væsen i mine øjne«

Også Nelli er vokset op i en familie, hvor der blev læst rigtig meget. Hun fortæller, at interessen for sprog derfor var meget naturlig for hende. Når jeg spørger Nelli, om hun husker et øjeblik i sit liv, hvor hun tænkte »Nu vil jeg lære dette sprog!«, fortæller hun, at ud over at hun generelt var meget glad for engelsk i skolen, oplevede hun, at denne situation satte nogle afgørende tanker i gang hos hende:

»En af drengene på vores skole ... han var nok 3 år ældre ... skrev i byens avis om sin rejse til Amerika ...

Det samme program rejste jeg med, da jeg senere selv skulle til USA ...

Drengens rejse lød fantastisk! Jeg tænkte, at kun de absolut udvalgte kunne klare konkurrencen om sådan en rejse. For selve udvælgelsen til rejsen er en virkelig lang proces, som varer næsten et helt skoleår og består af flere trin ... Det betød, at drengen nærmest blev et guddommeligt væsen i mine øjne ...

Og bagefter kom han over til os efter sin et år lange rejse til Amerika og fortalte os om den. På skolen talte man om ham som en nærmest mystisk figur – 'Ham, Andrey, han har været i Amerika! Han er så dygtig!' ...

Og da vi fik at vide, at det Amerikanske Råd for International Uddannelse afholdt den konkurrence hvert år i hele Rusland, at der ville komme en ny runde til september, og at vi var velkomne til at tage derhen og prøve ... så tænkte jeg, at jeg ville tage derhen bare for at finde ud af, hvilket niveau jeg var på i mit engelske ... uden nogen ambitiøse planer eller noget ... Men da jeg kom igennem den ene runde efter den anden og fik beskeden om, at jeg var blevet udvalgt, så var det selvfølgelig helt fantastisk! Specielt, at man som 15-årig kunne sige, at man havde nået noget så betydningsfuldt helt selv!«
(Nelli, uddrag 4, min oversættelse fra russisk)

Nelli har været et meget selvstændigt og målrettet barn i skolen. Hun har altid brugt de muligheder, som skolen gav hende for at lære, og især for at lære sprog. Men ligesom i Artas eksempel kan vi i dette uddrag se, hvordan Nelli ikke udelukkende bliver drevet af rent faglige mål om at være god i skolen. Hun oplever, hvordan hendes sanser og følelser involveres i arbejdet med at opstille og opnå et personligt vigtigt mål – nemlig at komme på et studieophold til USA. En skolekammerats fortælling om hans succes og oplevelser i et fremmed land sætter andre børn i gang med at ønske at være en del af mysteriet. Der er altså tale om nogle emotionelle, sociale og kognitive processer, der spiller sammen hos den enkelte. Der er tale om et aktivt handlende individ i samspil med andre i de konkrete kontekster.

Subjektive mål som nøglen til læring – det skal give mening for den enkelte

Læringen sker kun, når den lærende aktivt engagerer sig i meningsfulde aktiviteter. Først skal indholdet accepteres af individet som noget, der giver mening, for at han eller hun efterfølgende vil være i stand til at engagere sig aktivt i udforskningen af dette indhold. Jeg vil således med denne artikel argumentere for, at eleven eller den lærende inddrages i opstillingen af egne læringsmål (Dam & Association Internationale de Linguistique Appliquée 2001), og at man i denne proces på en eller anden måde tænker »de endeløse horisonter« ind (se note 1). At vi som lærere ikke glemmer, at vi kan hjælpe vores elever med at finde mening i det, de lærer, eller endnu bedre – give vores elever lov til at bringe deres egne livsspørgsmål med ind i klasseværelset, give eleverne mulighed for at finde på nye måder at være sig selv på:

Vi lyver for os selv, hvis vi tror, at eleverne kun lærer det, de bliver undervist i. Mens lærere har travlt med at undervise dem i at kommunikere korrekt, flydende og hensigtsmæssigt, opfinder eleverne deres egne nye måder at være på i deres kroppe og i deres fantasier. Succes i sproglæring er opfundet af skolen, af institutionernes behov for at afgrænse dem, der ved, fra dem, der ikke gør, men selve sproglæringsoplevelsen kan hverken være succesfuld eller ikke succesfuld. Den kan gennemlevs mere eller mindre meningsfuldt og kan være mere eller mindre transformativ, uanset hvilket niveau af dygtighed der opnås.³ (Kramsch 2009: 4, min oversættelse fra engelsk)

Hvis læringen handler om aktivt engagement i meningsfulde aktiviteter, så må lærerens primære opgave være at vække nysgerrighed, der kan blive til subjektive mål, og som igen forhåbentlig kan forbindes med skolens mål.

Spørgsmålet er så, hvordan skolen kan bidrage til at skabe oplevelser, der kan sætte tanker i gang, som kan sætte handling i gang, og som igen kan føre til nogle resultater, der er personligt vigtige for os. Oplevelser, der kan give os mulighed for at opleve, hvordan det med hele vores krop og sjæl virkelig føles at ønske at opnå et fagligt mål.

Et af de bud, Claire Kramsch har til sproglærerne, er, at de ikke skal glemme, at de selv er flersprogede subjekter. Hvis de tænker mere på deres egne erindringer, passioner, interesser og måder at være og at leve på, hvis de deler deres følelser om sprog med eleverne, og hvis de fortæller dem deres egne historier, vil det give eleverne mulighed for at finde deres egne måder at leve i sproget på.

Noter

¹ Her får jeg lyst til at gengive et meget brugt citat af Antoine de Saint Exupéry, som en af deltagerne i studiet, Inese fra Letland, har oversat fra tysk til engelsk: »If you want to build a ship, don't drum up people to collect wood and don't assign them tasks and work, but rather teach them to long for the endless immensity of the sea« (Antoine de Saint Exupéry, Ineses

oversættelse fra tysk). Citatet i den tyske udgave stammer fra en hjemmeside om Ganztagschule (heldags-skole) i Tyskland. Citatet er valgt til at illustrere konceptet for arbejdet i læringslandskaberne i et læringshus i Osterholz-Scharmbeck: <http://www.lernhaus-im-campus.de/index.php/konzept/lernlandschaften>.

2 Alle eksempler brugt i artiklen er blevet læst igennem og accepteret af personerne selv. Uddragene er gengivet i deres oprindelige form, bortset fra uddrag 3, som er blevet ændret af Eduardo.

3 Citat på originalsproget: »We are fooling ourselves if we believe that students learn only what they are taught. While teachers are busy teaching them to communicate accurately, fluently, and appropriately, students are inventing for themselves

other ways of being in their bodies and their imaginations. Success in language learning is an artifact of schooling, of the need by institutions to demarcate those who know from those who don't, but the language-learning experience itself is neither successful nor unsuccessful. It can be lived more or less meaningfully and can be more or less transformative, no matter what level of proficiency has been attained« (Kramsch 2009: 4).

Litteratur

- Benson, P. & Nunan, D. (2005). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dam, L. & Association Internationale de Linguistique Appliquée. (2001). *Learner autonomy: New insights*. Milton Keynes: AILA.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. I: J. Lantolf (red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 245-259). Oxford: Oxford University Press.

Elevernes læring

Lærernes ansvar: Udvikling af elevautonomi

Interview med Leni Dam

Leni Dam har igennem et langt arbejdsliv advokeret for at inddrage eleverne i deres læreprocesser. Kimen til det blev lagt, da hun efter endt studentereksamen kom til England og fik arbejde på en privatskole i et par år. Her blev hun inspireret af engelsk pædagogik på »primary level«, hvor man efter hendes eget udsagn i bogstavelig forstand kunne se, at læring fandt sted. Denne synliggørelse af læring fik stor betydning i forbindelse med Lenis senere arbejde med at sætte eleven i centrum i sprogundervisningen i engelsk i mere end fire årtier.

I 2007 gik Leni på pension, men har fortsat sit virke som kursusleder og forfatter, hvor hun især uden for Danmarks grænser fortæller om elevernes læring og lærernes ansvar for at skabe læringsrum, hvor læring kan finde sted. Bergthóra Kristjánsdóttir og Elina Maslo har interviewet Leni om hendes professionelle liv med læring og det at holde fast i de pædagogiske idealer, som hun stiftede bekendtskab med på privatskolen i England. Da interviewererne mødte Leni, var hun lige kommet hjem fra IATEFL's (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) årlige konference i Manchester, hvor hun netop havde holdt foredrag om en videreuddannelsesmodel udviklet i Greve Kommune/på Danmarks Lærerskole i begyndelsen af 1980'erne.



LENI DAM

Foredrags- og kursusleder. Koordinator for LASIG (Learner Autonomy Special Interest Group) inden for IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) siden 2006.
lenidam@hotmail.com

I (INTERVIEWERE): Fortæl lidt om dit tidlige lærerliv, hvor du fik sat gang i et udviklingsarbejde om nytænkning i sprogundervisningen og elevers læring i Danmark.

L (ENI): Jeg fik lærereksamen i 1964. Efter tre år i Munkebo med undervisning i skolens almindelige fag startede jeg på Karlslunde Skole (Greve Kommune) i 1967 med undervisning i mine hovedfag, engelsk og matematik samt specialundervisning. Det sidste – altså specialundervisningen – har uden tvivl sammenholdt med oplevelserne fra England medvirket til min holdning til at se det enkelte barn og tage hånd om *den enkelte elevs læring*. I 1973 var jeg lærer for en meget uhomogen 7. klasse, som efter daværende regler skulle deles efter 7. klasse i A (almene) klasser og B (boglige) klasser. Jeg husker især to elever, der var bedstevenerinder. Den ene havde mærkatet »svag« på sig, mens den anden havde »dygtig«. Jeg fandt det meget beklageligt, at de – efter reglerne – skulle i en A- og B-klasse. Heldigvis var der netop indført en forsøgsparagraf i folkeskoleloven (§ 64), der gav mulighed for *undladelse af kursusdeling* efter 7. klasse – altså, at der var mulighed for at sammenholde denne 7. klasse i det videre forløb. Jeg ansøgte og fik tilladelse til at iværksætte forsøget – også af skolekommissionen efter hårde sværdslag (den havde et konservativt flertal, der udtrykte: »Hvad med de dygtige elever?«). Samtidig blev jeg ugleset af Danmarks Lærerforening, der dengang forbød lærerne at undlade kursusdeling uden ekstra midler.

Udviklingsprogrammer giver nye muligheder i skolen

I: I fik altså ikke økonomiske midler til at gå nye veje?

L: Nej, der var ikke økonomiske midler tilknyttet forsøget. Til gengæld blev udviklingsarbejder fulgt og støttet af Folkeskolens Forsøgsråd bl.a. med hjælp til indsamling af data og vejledning i forbindelse med rapportskrivningen – et krav til forsøgets gennemførelse. Vi var kun fem skoler, der gik i gang med et 3-årigt forsøg (8.-10. klasse) med udelte klasser, heriblandt Statens Forsøgsskole. Resultatet blev en diger rapport med titlen »Undladelse af kursusdeling – hvad, hvorfor, hvordan«. Set i bakspejlet var kravet om rapportering godt, fordi vi på den måde fik vores erfaringer dokumenteret. Forpligtelsen til at skulle rapportere stillede også store krav om at reflektere over egen undervisning. Vi blev meget bevidste om, hvordan vi bedst kunne tilgodese den enkeltes behov og optimale udvikling – undervisningsdifferentiering. Dette var begyndelsen til udviklingen af

elevautonomi. Det lyder banalt, men i bund og grund handler det om nysgerrighed rettet mod spørgsmålet: Hvordan kan man etablere et læringsrum, hvor *alle* elever tilgodeses? Spørgsmålet har været en ledetråd i mit syn på læring i alle disse år.

- I: I har vel fået nye samarbejdspartnere i forbindelse med forsøget. I var fem skoler, og der var krav om kontakt til Undervisningsministeriet. Hvad betød det?
- L: Ja, jeg og mine kollegaer fik mange nye kontakter. Vores forsøg med undervisningsdifferentiering affødt af forsøget med udelte klasser åbnede døre for os. Selvfølgelig var det rundt omkring i Danmark, men der var også stor interesse på nordisk plan for arbejdet med udelte klasser. Fokus var på *principperne* i forbindelse med undervisningsdifferentiering. Det betød, at jeg og mine kollegaer skulle begrunde den faglighed, som vores principper hvilede på. Fagfolk på den tidligere Danmarks Lærerhøjskole (DLH) viste vores udviklingsarbejde stor interesse – især lektor i engelsk, Gerd Gabrielsen. Det var bl.a. på hendes initiativ, at jeg kom på sommerkurser i Lancaster om kommunikativ sprogundervisning under ledelse af to forskere Mike Breen og netop afdøde Chris Candlin. Indtil da havde jeg »kun« arbejdet med elevautonomi i overbygningen. Mit fokus var på elevernes muligheder for at sætte mål for deres læring. Men hvorfor vente til 8. klasse? Tilskyndet af Mike Breen startede jeg med elevautonomi i en 5. klasse i engelsk i 1981. Samme år som elevautonomi for alvor blev sat på dagsordenen i Europarådsregi. I samarbejde med Gerd Gabrielsen blev arbejdet i 5. klasse dokumenteret i en rapport »Beginning English – an experiment in learning and teaching«. Samtidig blev der med teknisk assistance fra DLH lavet en sort/hvid video af klassen med titlen »Beginning English«. Videoen viser forløbene af nogle »almindelige« lektioner, hvor man bl.a. ser eleverne dybt engagerede i arbejde med selvvalgte aktiviteter. Det var stort. I 1986 tog Gerd Gabrielsen også initiativ til den første konference i rækken af workshops under titlen »Nordic Workshop for developing learner autonomy« med deltagere, der arbejdede med autonomi, fra Norden såvel som andre dele af verden – Polen, Tyskland, Frankrig, Spanien, Irland, Hong Kong, Japan m.fl. Den 12. Nordiske Workshop fandt sted i København i efteråret 2015, hvor flere af de allerførste deltagere også var med.

Bottom-up-skoleudvikling – et vindue til verden

- I: Set med nutidens briller, hvor skoleudvikling i mange sammenhænge kan karakteriseres ved at være top-down-styret, er det interessant, hvordan det udviklingsarbejde, du beskriver, i den grad har læreren som den handlende aktør. Fortæl om, hvordan omverdenen blev bekendt med det udviklingsarbejde, der fandt sted på Karlslunde skole.
- I: I første omgang skete udbredelsen via konferencer og seminarer på nordisk plan. Men i 1979/1981 kom elevautonomi som sagt for alvor på dagsordenen i Europarådsregi. I forbindelse med Europarådets projekt nr. 12, »Learning and Teaching Modern Languages for Communication«, fandt en workshop sted i Gilleleje i 1986 under ledelse af Gerd Gabrielsen. Heldigvis var der brug for en praktiker, der kunne fortælle om konkrete klasserumserfaringer. Men størst betydning fik nok indlægget »Developing learner autonomy in a school context – a six-year experiment beginning in the learners' first year of English« udarbejdet sammen med Gerd Gabrielsen (Dam & Gabrielsen 1988). Artiklen udkom i Europarådets publikation *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* i 1988 (Holec 1988). Jeg synes, at det er lidt interessant, at vores eget lille lokale »forsøg« – »Experiments in learning and teaching« – havde interesse i Europa-sammenhæng.
- I: Tilbage til Danmark. Hvad skete der så i Danmark?
- I: Et samarbejde mellem Greve Kommune, Danmarks Lærerbhøjskole og Lancaster Universitet blev grundlaget for en ny kursusform, der havde til formål at gøre lærere til aktionsforskere i deres egen undervisning jf. mit nyligt afholdte foredrag i Manchester. I begyndelsen kaldte vi det »Experiments in teaching and learning«. Udviklingen af kursusprogrammet er beskrevet i artiklen »The evolution of a teacher training programme« (Breen, Candlin, Dam & Gabrielsen 1989). Hovedingredienserne i programmet var og er: Oplæg og opstart ud fra lærernes egne baggrunde, periode med afprøvning af selv-opstillede planer i egen undervisning, opfølgning med evaluering af erfaringer ud fra medbragte klasserumsdata samt opstilling af nye planer for »næste skridt«. Kursusformen afspejlede det autonome klasseværelse. Udfordringen var og er, at lærere, der vil prøve noget nyt, vender tilbage til en skole med stort set udelukkende traditionel lærerstyret undervisning – og i Danmark skal man

ikke tro, at man er noget! Men nogen indflydelse har kurserne haft. Jeg møder stadig lærere, der siger: »Du kan tro, at jeg er glad for de ting, jeg tog med mig fra dine kurser«.

Efter at have været pædagogisk konsulent i Greve kommune i en kombinationsstilling, blev jeg ansat som pædagogisk konsulent på DLH i 1983 på deltid. Samtidig bibeholdt jeg mit lærerjob på Karlslunde Skole – også på deltid, hvor jeg havde kontakt med elever og deres forældre. Det var en stor styrke for mig som efteruddanner, at jeg selv var aktiv lærer. På det tidspunkt var der dels en afdeling på DLH, som forestod forskning og uddannelse på kandidatniveau, og dels var der afdelinger rundt omkring i landet, der forestod udviklingsarbejde og efteruddannelse. Jeg var ansat til at varetage skoleudvikling og efteruddannelse og havde i den forbindelse et fantastisk godt samarbejde med forskerkollegerne på DLH, der ud over de to engelsklektorer Gerd Gabrielsen og Kirsten Haastrup bl.a. omfattede Hans Lammers (tysk) og Niels Iversen (fransk). Man kan også nævne dansk som andetsprog i denne forbindelse, der blev udviklet som et fagpædagogisk område på DLH under ledelse af Jørgen Gimbel. Der var forståelse og interesse for at gå nye veje i sprogundervisningen både fra et forskningsmæssigt perspektiv og det praktisk-pædagogiske. Et sådant samarbejde er alfa og omega for ens egen udvikling.

Elevautonomi som drivkraft for læring

- I: Fortæl lidt mere om, hvad der gemmer sig bag de centrale begreber, som du anvender igen og igen: elevautonomi, undervisningsdifferentiering og elevstyret læring.
- L: Det handler meget om en bevidsthed om roller, elev- og lærerroller. Lærerne skal fokusere på læring i stedet for undervisning. De skal se læring med elevernes øjne, men eleverne skal være med. De skal medinddrages i deres egen læring, men det er lærerens ansvar at skabe læringsrum, hvor læringen kan finde sted. Processer skal synliggøres. Lærerne skal turde sige: »Det vil jeg prøve« og være fokuseret på processer. Det, aktionsforskning kan bidrage med, er at synliggøre processer henimod mål, hvor man kan tale om en bevægelse fra undervisningsmål til læringsmål. Både lærere og elever får rollen som aktionsforskere.

I dag taler man meget om evidens. Den dokumentation, der er kernen i at synliggøre læreprocesser, nemlig elevernes logbøger og portfolios, viser, at elevautonomi er en succes – en succes, der er

beskrevet i mange af mine artikler. Mine erfaringer med emnet, der er gengivet i Sprogforum i årenes løb, kan vel også siges at være dokumentation. Desuden skal selvfølgelig nævnes LAALE-projektet (Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment), som gennemførtes i samarbejde med Lienhard Legenhausen i Tyskland i årene 1992-1997 med henblik på at dokumentere udbyttet af arbejdet i en autonom klasse. Resultaterne viser bl.a.: Eleverne bliver gode til sprog; til at bruge sprog; får et stort ordforråd; får øje på sprogenes form og funktioner. Projektet er indgående beskrevet i indtil flere artikler. Men udvikling af elevautonomi medfører meget mere end sproglige kompetencer. Det medfører bl.a. også, at elevernes selvværd øges – en nødvendighed, hvis man skal *turde* sætte mål. Det handler jo også om at synliggøre et nyt indhold. Elevernes livsverdener er forskellige, og den forskellighed skal frem i lyset. Lærerne kan ikke vide, hvad eleverne bringer med sig af erfaringer og viden. Derfor må deres livserfaring komme i spil. Lærerne må skabe rum for, at der spørges til noget, som man ikke vidste på forhånd. Hvis dette skal ske, er det vigtigt at inddrage eleverne i deres egen læring. Hvis en lærer skal lære det, skal der bruges tid på det. Det er en lang proces at lære at skabe sådanne læringsrum, og mit bedste bud på efteruddannelse af lærere er aktionsforskning. At lærerne bliver bevidste om trinnene i aktionsforskning: Planlægning, aktion, observation, og refleksion. De samme trin som eleverne skal kunne gennemføre i arbejdet med deres egen læring: planlægning, gennemførelse af planerne, evaluering, planlægning af næste skridt.

I mine oplæg på konferencer og i mine artikler folder jeg disse centrale begreber ud og viser eksempler på, hvad de betyder for praksis. For mig at se er elevautonomi den optimale form for undervisningsdifferentiering, som vores forsøg med udeladelse af kursusdeling i 70'erne viste. I dag ser vi forsøg på at differentiere ved hjælp af forskellige undervisningsaktiviteter, forskellige undervisningsmateriale osv., men alle disse tiltag er lærerstyrede. Det lykkes meget sjældent at få *alle* elever med. Elevautonomi, hvor eleverne selv er med til at vælge, hvor de skal have det læringsmæssige fokus, må være den optimale form for undervisningsdifferentiering. Det er eleven selv, der ved, hvad der er for let, og hvad der er for svært for ham eller hende. Lærerne kan aldrig ramme rigtigt uden at inddrage eleverne. Hvis det er for let, så taber du nogen. Hvis det er for svært, så taber du nogen. Nogle lærere vil spørge, om eleverne så ikke springer over der, hvor gærdet er lavest, sætter de sig nu nogle mål? Selvfølgelig gør de da det, de vil så gerne!

I: Hvis det er så enkelt, hvorfor sker det så ikke?

L: Ja, det er et godt spørgsmål. Et af problemerne efter min mening er, at lærerne ikke kan give slip på bogsystemer, der i bedste fald ikke gør noget godt for eleverne. Undskyld jeg siger det, men det dræber enhver form for kreativitet at skøjte fra den ene aktivitet til den anden, som eleverne ofte ikke kan se nogen som helst mening med, og som ikke *reelt* tager udgangspunkt i deres livsverden – inddrager deres identitet. For mig at se er det også et stort problem, at den tidligere engelskundervisning øjensynligt ikke har medført en reel ændring i undervisningsformen – den er stadig lærerstyret, og man tager fortsat ikke udgangspunkt i elevernes medbragte viden. Ej heller bevidstgør man eleverne om deres egen læring – en forudsætning for at kunne sætte sig mål. Hvis lærerne havde oplevet en klasse med motiverede og arbejdsomme elever – resultatet af elevautonomi – er jeg sikker på, at de ville sige, som en af mine kursister engang sagde: »I morgen vil jeg lave det hele om!« (Dam 1995). Jeg tænker også, at det må betyde noget i dag, at man på universiteterne ikke profilerer sprog. Jeg har fortalt, hvordan den gamle Danmarks Lærerhøjskole profilerede sprog med mange ansatte til opgaven. I er jo ansat på det, der var DLH, og hvordan er det i dag? Så vidt jeg ved, er det yderst sparsomt. Hvem skulle have troet, at udviklingen gik den vej? Hvor er gejsten henne? Mit bud er, at de sidste – efterhånden mange – års top-down-styring af hele udviklings- og undervisningssektoren inden for fremmesprogsundervisningen og nedskæringer er synderne.

Elevautonomi er at gøre eleverne parate til at tage ansvar for deres egen læring – det kan ikke ske fra den ene dag til den anden. Der vil være nogle elever, der slet ikke vil nå det i deres skoletid, men vi kan hjælpe dem på vej imod, hvad det vil sige at kunne stå til ansvar for sin egen læring. Desværre er lærere tilbøjelige til at sige »Det kan ikke lade sig gøre«. At udvikle elevautonomi er en lang proces både for lærere og elever. Eleverne skal forberedes på det, der skal læres, de skal blive bevidste om, hvad det indebærer, de skal prøve tingene, før de kan vælge. Man kan ikke bare smide dem ud i det og sige »Hvad vil du gøre?«. Som lærer skal man overveje alle de ting, der indgår i den komplekse proces at bevæge sig frem mod målet – at få eleverne til at sætte mål for deres egen læring, at tage ansvaret derfor og at blive gode sprogbrugere. Men det er svært. Min hovedtese er: Hold op med at tænke »Hvordan underviser jeg i dette eller hint?« men tænk »Hvordan støtter jeg bedst mine elevers læring?« Hvis det skal lykkes, så skal lærerne tro på det! Men det kan som sagt kun lykkes, hvis eleverne inddrages i processen.

En æresdoktor på verdensturné

- I: I 2004 blev du Leni udnævnt til æresdoktor ved universitetet i Kalmar i Sverige. Hvorfor bliver man belønnet med en æresdoktorgrad for sine pædagogiske idealer, og hvad har det betydet for dig, både i Danmark og i udlandet?
- L: Bortset fra at implementere nye veje i sprogundervisningen og udbrede erfaringerne dermed i hele verden gennem kurser og foredrag, så tror jeg nok, at det var min ret så omfattende skribentvirksomhed, der gjorde udslaget. Jeg følte udnævnelsen som en påskønnelse af mange års arbejde. Samtidig animerede den jo til, at dette arbejde fortsatte med endnu større styrke – og udbredelse. I den forbindelse har jeg mødt mange spændende forskere rundt omkring. Jeg bliver selvfølgelig glad, når den kendte motivationsforsker, Ema Ushioda, henviser til mit arbejde i sine værker.

- I: Du går på pension, men arbejdet med elevautonomi stopper ikke der. Du er en efterspurgt foredragsholder »world wide«, fx Kuwait, Dubai, Schweiz, Tyskland, Tyrkiet, Makedonien, Japan, Hong Kong – bare ikke i Danmark – eller begrænset.
- I: Ja, der er stor interesse på verdensplan for elevautonomi. Desværre er interessen i Danmark begrænset, selv om nogle få, fx en ung kollega Frank Lacey, gør deres for at udbrede konceptet herhjemme. Jeg bliver af og til bedt om at holde kurser i forbindelse med dansk som andetsprog, hvor idéen om at inddrage kursisterne i deres egen læring er oplagt.

Et lyspunkt er, at det ser ud til, at unge mennesker såvel i Danmark som i udlandet tiltales af principperne i forbindelse med udvikling af elevautonomi. Hvis der skal ske en reel ændring i Danmark, skal der ske en ændring fra top-down-styring til en inddragelse af lærerne i deres egen læring (aktionsforskning). Der skal afsættes midler til en efteruddannelse, der er baseret på en udvikling over tid. Der skal igen skabes tillid til lærerne og deres formåen. I læreruddannelsen skal der ikke kun snakkes om elevautonomi – der skal *undervises* efter principperne.

- I: Der er jo sket et paradigmeskifte i undervisningen fra indholdsstyring til målstyret undervisning. Hvilke muligheder byder sig til med målstyring i forhold til elevautonomi?
- L: Målstyring passer fint ind med elevautonomi, hvis det sker i samarbejde mellem elever og lærere. Det er eleverne, der skal sætte målene i samarbejde med lærerne. Læreren tager fejl, når han eller

hun tror på, at der er kaos, og børnene bare kan bestemme det hele. Det er det jo ikke. Læreren skal selvfølgelig tage udgangspunkt i undervisningsmålene og formidle disse videre til eleverne. Undervisningsmålene er udgangspunkt for elevstyret læring. Udvikling af elevautonomi er jo selve processen med at komme fra undervisningsmål til læringsmål – en proces, der støtter livslang læring.

Litteratur

- Breen, M., Candlin, C., Dam, L. & Gabrielsen, G. (1989). The evolution of a teacher training programme. I: Johnson, R. K. (red.), *The Second Language Curriculum* (s. 111-135). Cambridge: CUP.
- Dam, L. (1995). *From theory to classroom practice*. Karlslunde: Askeladden.
- Dam, L. (2010). Developing Learner Autonomy with Adult Immigrants: A Case Study. I: B. O'Rourke & L. Carson (red.), *Language Learner Autonomy – Policy, Curriculum, Classroom* (s. 79-102). Bern: Peter Lang.
- Dam, L. & Gabrielsen, G. (1988). Developing learner autonomy in a school context. I: H. Holec (red.), *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application* (s. 19-30). Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H. (red.). (1988). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Legenhausen, L. (2001). Discourse behaviour in an autonomous learning environment. *AILA Review*, 15, 56-69.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning & Teaching*, 1(1), 14-29.
- Ushioda, E. (2006). Motivation and autonomy in language learning. I: M. Köttler, O. Traxel & S. Gabel (red.), *Investigating and Facilitating Language Learning* (s. 283-296). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Der er flere henvisninger at finde om elevautonomi under Godt Nyt på s. 90.

Effekten af målrettet undervisning i fransk

I undersøgelsen »Franskstuderendes tilegnelse af futurum og aspekt« (Löbl 2014) undersøger jeg danske universitetsstuderendes tilegnelse af fremtids- og datidsformer på fransk. Min undersøgelse er bygget op som et effektstudie, der undersøger virkningen af målrettet undervisning i kategorierne fremtid og datid. Min undersøgelse ledes af spørgsmål som: Hvornår er det relevant med fokus på form i en undervisning, der ellers bygger på et funktionelt og kommunikativt sprogsyn? Hvor meget skal man tage højde for sproglig variation og sprogudvikling i sin undervisning?

At være opmærksom på forskelle mellem modersmål og fremmedsprog

Fremtid og datid på fransk er to kategorier, der kan volde danske sprogbrugere problemer i tilegnelsen, da de er distribueret forskelligt på de to sprog. På fransk bliver man inden for begge emner præsenteret for et obligatorisk valg, man ikke har på dansk. Når man vil udtrykke sig om noget, der har fundet sted i fortiden på fransk, skal man vælge mellem to tempora, *passé composé* og *imparfait*¹, afhængigt af det aspekt, man ønsker at udtrykke. Begge datidsformer på fransk beskriver handlinger, der har fundet sted i fortiden, og om man vælger at bruge den ene eller den anden afhænger derfor af aspektforhold. Den sammensatte datidsform, *passé composé*, udtrykker et perfektivt aspekt, som beskriver en afgrænset, punktu-



STEPHANIE KIM LÖBL

Ekstern lektor, cand.mag. i fransk med sidefag i engelsk
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet
msj651@hum.ku.dk

handling i fortiden, og man kan dermed som sprogbruger sætte fokus på begivenhedens begyndelses- og/eller slutpunkt og det tilstandsskift, der finder sted, når man bruger *passé composé*. Den usammensatte datidsform, *imparfait*, udtrykker modsat et imperfektivt aspekt, der typisk beskriver gentagelse, noget igangværende og statisk (Mosegaard Hansen 1999). Groft sagt driver det perfekte aspekt handlingen fremad, mens det imperfektive aspekt beskriver baggrundsplanet »Il *faisait* beau quand je *suis parti* en vacances«. Hvor der på fransk er et obligatorisk krav om at vælge mellem *passé composé* og *imparfait*, alt efter om man vil udtrykke handling eller baggrund, har vi på dansk ikke to forskellige datidsformer. Vi anvender i begge tilfælde præteritum: »Det *var* godt vejr, da jeg *tog* på ferie«. Hvis man på dansk vil understrege, at noget f.eks. indtræffer, kan man bruge parafraser som »Jeg var i gang med at vaske tøj, da der pludselig lød et brag«, i stedet for »jeg vaskede tøj, da der pludselig lød et brag«.

Sprogbrugerens præsenteres for det samme dilemma, når han/hun skal udtrykke fremtid på fransk, hvor valget står mellem den sammensatte form, *aller* + infinitiv, »je *vais partir*«, og den usammensatte, *futur simple*, »je *partirai*«. ² Den sammensatte form bruges om en fremtid, der er motiveret af den talendes nutid, mens den usammensatte form bruges om en fremtid, der står uden forbindelse til den talendes nutid. Forskellen på de to fremtidsformer er altså ikke, om handlingen er nært forestående eller fjern, men om fremtidshandlingen er motiveret af nutiden. Fremtid udtrykkes på dansk med præsens eller en fremtidsomskrivning primært med *skal* + infinitiv (Rasmussen & Stage 1993: 121) som på svensk, hvilket Wiberg (2002: 303) har vist kan skabe problemer for svenske studerende i tilegnelsen af fremtid på italiensk, da de anvender den italienske pendant til *aller* + infinitiv oftest.

Denne modsætning mellem to verbalformer stiller altså sprogbrugere med dansk som modersmål over for et potentielt problem, da der hverken eksisterer to forskellige datids- eller fremtidsformer på dansk. Dansk har et semantisk felt med kun ét valg, mens man på fransk skal vurdere, om man vil udtrykke handling eller sætte scenen. Det betyder, at ét koncept skal deles op i to, og at den nye information skal tilegnes fra bunden og ikke bare kan sættes ind i en allerede defineret plads i sprogbrugerens intersprog. Disse forskelle mellem dansk og fransk skal der tages højde for i et klasserum.

Forsøgsdesign

Jeg anvendte fire tests på en gruppe universitetsstuderende over en periode på to måneder i foråret 2014. Testene blev designet til at undersøge de studerendes viden om samt anvendelse af verbalformerne og indeholdt opgaver, der testede deres receptive såvel som deres produktive kompetencer. Mine informanter bestod af 20 franskstuderende på BA-niveau ved Københavns Universitet fordelt i to grupper: en testgruppe og en kontrolgruppe, hvor kun testgruppen modtog målrettet undervisning i at differentiere mellem formerne, alt efter hvad man ville udtrykke. Ifølge Lund (2009) er det lettere at lære sprogområder, hvor der er en tydelig semantisk sammenhæng mellem de sproglige elementer og deres kommunikative funktioner. I min undervisning lagde jeg derfor vægt på formernes semantiske funktion og fremhævede anvendelsen af tidsadverbialer som semantiske løftestænger. Også ifølge Hendriks (1999 cit. Noyau 2002: 109) tydeliggør tidsadverbialer sproglige udtryks form og funktion, da de er lette at betydningstilskrive, idet de peger ud i verden uden for sproget. Tilstedeværelsen af et tidsadverbial kan derfor lette tilegnelsen af verbernes tempusformer (Lund 2009: 95). I undervisningen om datidsformernes forskellige funktioner inddrog jeg ydermere de danske parafraaser »være ved at/være i gang med« for at skabe en forbindelse til modersmålet dansk. For at undersøge om undervisningen havde en langtidsvarende effekt på de studerendes læring, anvendte jeg både prætest, posttest og senere posttest.

Hovedresultater

Mine resultater viser en klar forskel mellem testgruppens og kontrolgruppens præstationer. Begge grupper anvender i prætesten *passé composé* og *aller + infinitiv* langt hyppigere end de usammensatte former. I løbet af testperioden forbedrer testgruppen især deres brug af formen *futur* i kontekster, hvor der er et fremtidsadverbial som *dans trois semaines* (om tre uger) til stede. De viser en øget forståelse og anvendelse af den sammensatte fremtidsform i tilfælde, hvor den fremtidige handling har en klar forbindelse til nutiden: »Tu as appris la nouvelle? Laure *va avoir* un enfant« (»Har du hørt nyheden? Laure skal have et barn«). Kontrolgruppen viser ikke samme strukturerede forbedring i løbet af testperioden. Mht. aspekt forbedrer testgruppen sig igen tydeligt. De viser størst fremskridt i posttesten og fastholder en lille forbedring i den senere posttest i

eksempler, hvor aspektformens funktion er tydeliggjort semantisk vha. et tidsadverbial. F.eks. forbedres deres anvendelse af imparfait i kontekster, hvor den gentagende betydning er semantisk tydeliggjort af et tidsadverbial som *chaque été* (hver sommer). Der ses en lille forbedring, som dog ikke fastholdes i den senere posttest, i anvendelsen af imparfait, der angiver en uafsluttet handling: »Marie *lisait* la Bible mais elle ne l'a pas terminée« (»Marie var ved at læse Biblen, men blev ikke færdig med den«). Kontrolgruppen viser ingen fremskridt i deres anvendelse af formerne i løbet af de to måneder.

At de studerende før undervisningen bruger de sammensatte former bedre end de usammensatte, må bl.a. forklares i forhold til interferens fra modersmålet, frekvens og sammenhængen mellem den sproglige form og dens funktion.

Den første faktor, interferens fra modersmålet, kan forklare, hvorfor de studerende producerer flere sætninger på fremtidsplanet i den sammensatte fremtidsform end i den usammensatte i prætesten. Som tidligere nævnt bruges på dansk fremtidsomskrivning *skal* + infinitiv, som er den direkte oversættelse af den franske sammensatte form *aller* + infinitiv. Det kan dog også skyldes opgavens formulering, der kan have favoriseret brugen af den sammensatte fremtid med formuleringen: »Hvad skal du lave i næste uge?«.

Den anden faktor, der kan påvirke tilegnelsen af et fremmedsprog, er inputfrekvensen. I sprogforandringsforskningen har man en formodning om, at sprogkategorier, der er blevet reduceret i brug over tid, tilegnes senere end kategorier, der anvendes oftere. Jo mere frekvent et sprogområde er, desto mere vil man møde det, og desto større er muligheden for, at man lærer det. Sproget udvikles gennem interaktion, og højfrekvente sprogkonstruktioner præger derved i høj grad sprogudviklingen og kan forventes at blive tilegnet tidligere i læringsprocessen end lavfrekvente konstruktioner, som man ikke møder så ofte (Lund 2009). Møder sprogbrugere oftere én form frem for en anden i f.eks. undervisningssituationer, kan man forestille sig, at den bliver tilegnet tidligere end andre. Både inden for fremtid og aspekt har man konstateret, at frekvensen af de sammensatte former er vokset, mens de usammensatte synes at mindskes i moderne fransk (Poplack & Turpin 1999; Lindschouw 2011; 2013). Med fremtidssystemet i forandring tyder det dermed på, at *aller* + infinitiv er ved at få rollen som neutral fremtidsform. Moderne talt fransk repræsenterer altså ikke grammatikkernes formelle definition af fremtidsformerne. Dette har nødvendigvis betydning for sprogbrugere, der møder naturligt input – fransk talt af franskmænd. Det kan

resultere i, at sprogbruger overforbruger og generaliserer denne højfrekvente konstruktion og ender med at bruge formen i kontekster, hvor grammatikker foreskriver den usammensatte. Den samme forklaring er relevant vedr. aspekt, da den sammensatte datidsform har vist sig at være den dominerende form både i klasserumsundervisning og i mundtlig interaktion på modersmålsfransk (Ayoun 2004: 48).

Større sammenhæng mellem sprogelementets form og funktion betyder bedre muligheder for tilegnelse

Den sidste faktor er sammenhængen mellem form og funktion. Mine resultater viser, at de studerende har lettere ved de sammensatte former, hvilket kan skyldes, at betydningen er semantisk mere gennemskuelig end ved de usammensatte former, i og med at formen på den sammensatte fremtid med hjælpeverbet *aller*, at gå, i sig selv udgør et semantisk pejlemærke, da man netop ved at gå kan bevæge sig ind i fremtiden.

Tydligst er det, at de studerende både klarer sig bedst i prætesten og forbedrer sig mest i testperioden i anvendelsen af de usammensatte former i eksempler med tidsadverbialer. Anvendelsen af imparfait bliver betydeligt bedre i eksempler, hvor den angiver gentagelse. Semantikken fungerer dermed som semantisk løftestang og gør det lettere for de studerende at se den ellers abstrakte verbalforms betydning og funktion. De studerende opnår endvidere større korrekthed i eksempler med et foranstillet tidsadverbial end et efterstillet, hvilket underbygger påstanden om, at synligheden på førstepladsen af tidsadverbialet spiller en rolle for tilegnelsen.

Og hvad kan vi så bruge det til?

Min undersøgelse viser, at testgruppen, der modtager målrettet undervisning i tempus og aspekt på fransk, forbedrer sig i testperioden, modsat kontrolgruppen, der ikke modtager undervisning. Det viser, at undervisning, herunder fokus på form med inddragelse af kontekst og semantik, nytter i fremmedsprogene. Når sprogbruger opdager et hul i sit intersprog, kan det hjælpe at ekspliciterede de grammatiske regler. For at optimere sprogbrugers tilegnelse af de usammensatte former kan man altså sætte fokus på flere ting i fremmedsprogsundervisningen. Da det spiller ind på tilegnelsen, hvor synlig sammenhængen mellem verbalformen og dens semantiske

funktion er, er det nødvendigt i fremmedsprogsundervisningen at fremhæve de semantiske forhold, der er forskellige i hhv. de sammensatte og usammensatte former. Det anbefales derfor, at man som underviser anvender tidsadverbialer i undervisningen af tempus og aspekt på fransk. Disse tydeliggør verbalformernes funktion og betydning og kan dermed bruges som semantiske løftestænger til de mere abstrakte bundne morfemer, da de eksemplificerer forskellene på de sammensatte og de usammensatte former (f.eks. tidadverbialers tilknytning til tempus: nutidsadverbialer og *aller* + infinitiv, fremtidsadverbialer og futur simple, punktuelle tidsadverbialer og passé composé og tidsadverbialer, der betegner gentagelse/vane, og imparfait).

Min undersøgelse viser også, at de studerende udviser en mangelfuld viden om og beherskelse af verbalformerne inden for området defineret af uklare eller misvisende termer, hvorfor det er vigtigt at ekspliciterer og tydeliggøre de faktorer, der definerer og adskiller formerne. Deres viden om fremtidsformerne er endvidere baseret på idéen om, at den sammensatte form beskriver en nær fremtid, også kaldet »futur proche«. Denne definition er misvisende, da den skaber et fejlagtigt billede af fremtidsformens funktion (Franckel 1984: 65). En mere neutral term som »futur composé« (sammensat fremtid) kan være med til at undgå misforståelse af formen som værende en nær fremtidsform. Inden for aspekt nævner de studerende 'afgrænset' og 'uafgrænset', men de er ikke i stand til at bruge formerne i de rigtige kontekster. Da vi på dansk ikke har aspekt i grammatikaliseret form, men derimod bruger omskrivninger til at gengive det imperfektive aspekt, kan man som fremmedsproglærer med fordel inkludere de danske omskrivninger i sprogundervisningen. Det kan skabe en forbindelse mellem fremmedsproget og modersmålet og give sprogbrugerne værktøjer til at vælge og anvende det korrekte aspekt afhængigt af konteksten.

Endelig skal man som lærer være bevidst om, at det sprog, man anvender i klasserumsundervisningen, herunder tempusformerne, fungerer som input for de studerende. Man skal derfor fokusere på at skabe situationer, hvor de usammensatte former kommer i spil. Spørgsmål, der skal aktivere sprogbrugerproduktion, som f.eks. »Hvad har du lavet i weekenden?« og »Hvad skal du lave i påsken?« kan fremkalde svar i de sammensatte tider på fransk modsat mere neutrale opgaveformuleringer som »Fortæl om din families planer for påsken« eller »Fortæl om en episode fra din ferie«.

Med hensyn til fremtidsformerne er spørgsmålet dog ud fra et funktionelt sprogsyn, om man skal undervise i noget, franskmæn-

dene selv er på vej væk fra, og hvornår man i så fald vil introducere sprogbrugeren for den usammensatte fremtidsform? Det kan på den anden side også være svært at forstå forskellen på de to fremtidsformer, hvis forskellen er flydende. Der er derfor brug for mere forskning til at kortlægge, hvad der dominerer den franske sprogbrug, for at finde ud af, hvad der er gavnligt for danske sprogbrugere at lære. Indtil da, mener jeg, det er vigtigt, at sprogbrugere kan anvende de usammensatte former korrekt for at opnå et nuanceret fransk. Ovenstående er dermed forslag til, hvordan man i franskundervisningen kan sætte fokus på forskellene mellem de usammensatte og de sammensatte former for at styrke anvendelsen af de usammensatte tempusformer.

Noter

1 På datidsplanet findes også passé simple, men den inkluderes ikke, da der kigges på talt sprog.

2 På fremtidsplanet bruges også præsens, men den udelukkes her, da den har en række forskellige temporale betydninger modsat fremtidsformerne.

Litteratur

- Ayoun, D. (2004). The effectiveness of written recasts in the second language acquisition of aspectual distinctions in French: A follow-up study. *The Modern Language Journal*, 88(1), 31-55.
- Franckel, J.-J. (1984). Futur »simple« et futur »proche«. *Le français dans le monde*, 182, 65-70.
- Lindschouw, J. (2011). L'évolution du système du futur du moyen français au français moderne: la réorganisation comme un cas de régrammation. *Revue de Linguistique Romane*, 75, 51-97.
- Lindschouw, J. (2013). Passé simple et passé composé dans l'histoire du français. Changement paradigmatique, réorganisation et régrammation. *Revue de Linguistique Romane*, 77, 87-119.
- Lund, K. (2009). Fokus på sprog. I: M. Byram, A. S. Gregersen, B. Henriksen, A. Holmen, K. Lund, M. Olsen & L. Stenius Stæhr (red.), *Sprogfag i Forandring – Pædagogik og Praksis* (s. 85-126). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2009). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I: M. Byram, A. S. Gregersen, B. Henriksen, A. Holmen, K. Lund, M. Olsen & L. Stenius Stæhr (red.), *Sprogfag i Forandring – Pædagogik og Praksis* (s. 127-166). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Löbl, S. (2014). *Franskstuderendes tilegnelse af futurum og aspekt - Et effektstudie af danske universitetsstuderendes tilegnelse af analytiske og syntetiske verbalformer inden for futurum og aspekt på fransk*. (Kandidatspeciale). København: Københavns Universitet, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk.
- Mosegaard Hansen, M.-B. (1999). Aspekt. I: O.K. Jensen (red.), *Suppleringshæfte til Pedersens, Spang-Hansen & Virkner. Fransk Grammatik* (s. 57-72). København: Romansk Institut, Københavns Universitet.
- Noyau, C. (2002). Temporal relations in learner varieties. Grammaticalization and discourse construction. I: R. Salaberry & Y. Shirai (red.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology* (s. 107-127). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pedersen, J., Spang-Hansen, E. & Vikner, C. (1994). *Fransk grammatik*. København: Akademisk Forlag.
- Poplack, S. & Turpin, D. (1999). Does the *Futur* have a future in (Canadian) French? *Probus*, 11, 133-164.
- Rasmussen, J. & Stage, L. (1993). *Moderne fransk grammatik*. København: Det Schönbergske Forlag.
- Wiberg, E. (2002). Information structure in dialogic future plans. A study of Italian native speakers and Swedish preadvanced and advanced learners of Italian. I: R. Salaberry & Y. Shirai (red.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology* (s. 285-321). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Godt Nyt

Udvalgte nyere bøger og nyttige links til temanummeret Læringsmål

- Baur, R. S. & Hufeisen, B. (2011). »*Vieles ist sehr ähnlich*«: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Beacco, J. C. (2008). *Niveau A2 pour le français: Un référentiel: Utilisateur/ apprenant élémentaire, niveau intermédiaire*. (Council of Europe; Language Policy Division). Strasbourg: Didier.
- Benson, P. (2004). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Bjerg Petersen, K. (2010). *Kulturteori og kulturpædagogik: Indblik – dansk som andetsprog*. Åbyhøj: Vistoft Mølle.
- Bjerg Petersen, K. (2010). *Undervisningsfaget dansk som andetsprog for voksne: Nogle udviklingstendenser*. (Ph.d.-afhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Bongartz, C. & Rymarczyk, J. (2010). *Languages Across the Curriculum: Ein multiperspektivischer Zugang*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Carlsen, C. (2012). *Norsk profil: Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk: Et første steg*. [Common European framework of reference for languages]. Oslo: Novus.
- Christensen, K., Hussain, M. & Engel, M. (eds.). (2004). *Andetsprogsdimensionen i fagen: Faglærere er også sproglærere*. S.l.: Undervisere for Tosprogede Elever.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012). *Falles mål: En undersøgelse af lærernes brug af fælles mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dose, S. (2010). *Norms in educational linguistic: Linguistics, didactic and cultural perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eisenmann, M. & Rüschoff, B. (2013). *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Elsner, D., Küster, L. & Viebrock, B. (2007). *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa: Das Leitziel »Multiliteralität«*. Frankfurt am Main: Lang.
- Eppert, F. (2008). *Grammatik-ABC für Deutsch als Fremdsprache auf Zertifikatsniveau und Niveaustufen A1, A2, B1, B2: Ein kleines Handbuch für Lernende und Lehrende: Einfach, klar, praktisch*. Frankfurt am Main: R. G. Fischer.
- Geluykens, R. & Kraft, B. (2008). *Institutional discourse in cross-cultural contexts*. München: LINCOM.
- Grünewald, A. (2013). *Bildung – Kompetenz – Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch* (1. ed.). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (ed.). (2013). *Synlig læring – for lærere [Visible learning for teachers]* (1. ed.). Frederikshavn: Dafolo.

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammen- drag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* [Visible learning]. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Holm-Larsen, S. (2008). *Falles mål på tværs*. Frederikshavn: Dafolo.
- Horst, C. (red.). (2006). *Interkulturel pædagogik* (2. udg.). Vejle: Kroghs Forlag.
- Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (2005). *Gesamtsprachencurriculum – integrierte Sprachendidaktik – common Curriculum: Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Integrationsministeriet (2008). *Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Læring, undervisning og evaluering* [Common European framework of reference for languages]. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Keaveney, S. & Lundberg, G. (2014). *Early language learning and teaching: A1-A2* (1. ed.). [Common European framework of reference for languages]. Lund: Studentlitteratur.
- Kristjánsdóttir, B. (2006). *Evas skjulte børn: Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. (Ph.d.-afhandling). København: Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Leth Andersen, H. m.fl. (red.). (2014). *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (1. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Leth Andersen, H. m.fl. (2015.) *Fagdidaktik i sprogfag*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Lüger, H. & Rössler, A. (2008). *Wozu Bildungsstandards?: Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Mallett, M. (2008). *The primary English Encyclopedia: The heart of the curriculum* (3. ed.). London: Routledge.
- McDonough, K. & Mackey, A. (2013). *Second language interaction in diverse educational contexts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling & Arbejdsgruppen for Uddannelse i Fremmedsprog (2011). *Sprog er nøglen til verden: Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.
- Normann Jørgensen, J. & Holmen, A. (red.). (2010). *Sprogs status i Danmark 2021*. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- O'Rourke, B., Carson, L. & Little, D. (2010). *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom: A Festschrift in honour of David Little*. Oxford: Peter Lang.
- Pemberton, R., Toogood, S. & Barfield, A. (2009). *Maintaining control: Autonomy and language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Ridley, J., Ushioda, E. & Little, D. (2003). *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. (Trinity College, Centre for Language and Communication Studies). Dublin: Authentik.
- Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: Lärande, undervisning och bedömning* [Common European framework of reference for languages]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret i ämnena matematik, svenska och svenska som andra språk*. Stockholm: Skolverket.
- Svensden Pedersen, M. (2007). *På vej med sproget: Arbejde, livshistorie og sproglæring*. København: Ministeriet for Flygtninge Indvandrere og Integration.

- Søndergaard Gregersen, A. (red.). (2015). *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis* (2. udg.). (Med engelsk forord af Byram, M. S.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet (2009). *Fælles mål 2009 – dansk som andetsprog*. (UVM, Afdelingen for Grundskolen og Folkeoplysning). København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2009). *Fælles mål 2009 – modersmålsundervisning*. (UVM, Afdelingen for Grundskolen og Folkeoplysning). København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2014). *Gymnasier til fremtiden: Parat til at læse videre*. København: Undervisningsministeriet.
- Winther-Jensen, T., Holm-Larsen, S. & Bundsgaard, J. (red.). (2013). *Didaktik: Lærerfaglighed, skole og læring*. København: U Press.
- Witzigmann, S. (2011). *Bildende Kunst in der Zielsprache Französisch als Einstieg ins bilinguale Lehren und Lernen: Explorative Studie in einer fünften Realschulklassen*. Frankfurt am Main: Lang.

Udvalgte nyttige links

- ECML – Kontaktpunkt Danmark: <http://ecml.dk/>
- EMU – Danmarks Læringsportal. Oversigt over fælles mål og forenklede fælles mål: <http://www.emu.dk/modul/oversigt-over-introduktion-til-fagene>
- EMU – Danmarks Læringsportal. Om læringsmålstyret undervisning: <http://www.emu.dk/modul/kom-i-gang-med-1%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret-undervisning>
- Faglig målsætning i skolen – et narrativt review med dansk og engelsk som case. Rapport online: [https://www.ucviden.dk/portal-ucc/da/publications/faglig-maalsaetning-i-skolen\(3cac6de6-351e-4f44-bdea-e67c306412e7\).html](https://www.ucviden.dk/portal-ucc/da/publications/faglig-maalsaetning-i-skolen(3cac6de6-351e-4f44-bdea-e67c306412e7).html)
- IATEFL – International Association of Teachers of English as a Foreign Language: <http://www.iatefl.org/>
- INFODOK – Informations- og dokumentationscenter for fremmedsprogspædagogik: <http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/>
- International bibliografi om elevautonomi: http://www.innovationinteaching.org/autonomy_bibliography.php
- LASIG – Special Interest Group on Language Autonomy: <http://lasig.iatefl.org/>

Se flere nyttige links om bl.a. elevautonomi på:

<http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodoksnyttigenetadresser/>

Andet Godt Nyt

- Allan, S. (2015). *Teach now! Modern foreign languages: Becoming a great teacher of modern foreign languages*. New York: Routledge.
- Bjørke, C., Myklevold, G. & Dypedahl, M. (2014). *Fremmedspråksdidaktikk* (1. udg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Bugge, E., Brunstad, E. & Gujord, A.H. (2014). *Rom for språk: Nye innsikter i språkleg mangfold*. Oslo: Novus.
- Decoo, W. (2011). *Systemization in foreign language teaching: Monitoring content progression*. New York: Routledge.
- Eisenmann, M. & Lütge, C. (2014). *Shakespeare in the EFL classroom*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Galloway, N. & Rose, H. (2015). *Introducing global Englishes*. London: Routledge.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2015). *Språkmangfold i utdanning: Refleksjon over pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindqvist, C. & Bardel, C. (2014). *The acquisition of French as a second language: New developmental perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pachler, N. (2014). *Learning to teach foreign languages in the secondary school: A companion to school experience* (4. ed.). London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pachler, N. & Redondo, A. (2014). *A practical guide to teaching foreign languages in the secondary school* (2. ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Sayer, P. (2012). *Ambiguities and tensions in English language teaching: Portraits of EFL teachers as legitimate speakers*. New York, NY: Routledge.
- Taylor, I. & Taylor, M. M. (2014). *Writing and literacy in Chinese, Korean and Japanese*. (Revised ed.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Wen, Z., Mota, M. B. & McNeill, A. (2015). *Working memory in second language acquisition and processing*. Bristol: Multilingual Matters.

INFODOK – Informations- og dokumentationscenter
for fremmedsprogspædagogik:

[http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/
infodokvelkommen/](http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/)



Metodefetichisme

Kvalitativ metode på afveje?

Redigeret af Søren S. E. Bengtsen, Jane Ege Møller
og Karen P. Munk



I *Metodefetichisme. Kvalitativ metode på afveje* diskuterer en række af Danmarks førende metodeforskere den kvalitative forsknings grundlag og formål, dens fordele og ulemper. Med udgangspunkt i vidt forskellige fagområder som psykologi, sociologi, pædagogik og filosofi undersøger de, om forskere i kampen for videnskabelig anerkendelse af deres konklusioner har misbrugt og misforstået den kvalitative metode. Og om de i langt

højere grad burde respektere og anerkende den kvalitative metodes oprindelige idé.

Siden 1980'erne har det typisk været forskere inden for humaniora og de mellemlange uddannelser, der har benyttet sig af den kvalitative metode. Deres emner kræver ofte mere indlevelse, end den kvantitative metode kan tilbyde. I de seneste år har metoden imidlertid også vundet indpas i de tidligere højborgere for kvantitativ forskning, som sundheds- og samfundsvidenskab.

Men spørgsmålet er, om den kvalitative metode i den proces nu er begyndt at ligne den kvantitative, som den ellers opstod som et alternativ til?

Udgivet 2015 · 243 sider · Pris: 299,95

Dansk skolehistorie 1-5: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år

Værket fortæller skolens historie fra senmiddelalderen frem til 2014 og bringer læseren tæt på skolehverdagen og på skiftende tiders debat om undervisning af børn. Det er ikke systemets, politikernes eller filosofernes skolehistorie, men – for første gang – børnenes, forældrenes og lærernes.

Dansk skolehistorie er rigt illustreret, med mere end 200 billeder per bind, hvoraf mange aldrig tidligere har været vist. De fem bind er skrevet af 12 forfattere og redigeret af lektor, dr.phil. Charlotte Appel, og professor MSO, dr.phil. Ning de Coninck-Smith. Projektet er finansieret af Carlbergfondet i samarbejde med Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet.

Bind 1: Da læren holdt skole. Tiden før 1780

Bind 2: Da skolen tog form. 1780-1850

Bind 3: Da skolen blev sat i system. 1850-1920

Bind 4: Da skolen blev sin egen. 1920-1970

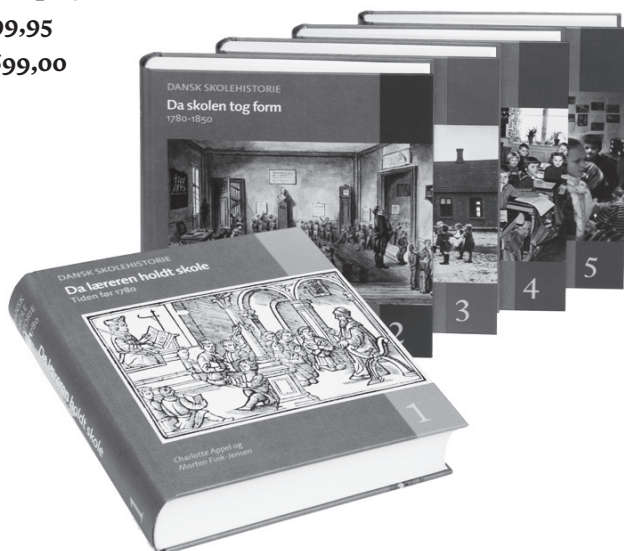
Bind 5: Da skolen blev alles. Tiden efter 1970

Udgivet 2013-2015

2244 sider fordelt på 5 bind

Pris pr. bog: 399,95

Samlet pris: 1699,00



Læs mere om forlagets bøger, og bestil her:
www.unipress.dk – unipress@au.dk – Tlf.: 87 15 39 63

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 62 Sprog og kultur – Sprog og viden – maj 2016
 - 63 Genrepædagogik – oktober 2016
 - 64 Det arrangerede kulturmøde – maj 2017
 - 65 Motivation og dannelse – oktober 2017
- Bemærk: ændringer kan forekomme.*

Hidtil er udkommet

- | | |
|---|--|
| 1994/95 | 2005 |
| 1 Kulturforståelse (udsolgt) | 33 H. C. Andersen |
| 2 Didaktiske tilløb (udsolgt) | 34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis |
| 3 Et ord er et ord (udsolgt) | 35 Undervisningsmaterialer- og indhold |
| 1996 | 2006 |
| 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt) | 36 Sociolinguistik (udsolgt) |
| 5 Mellem bog og internet (udsolgt) | 37 Almen sprogforståelse |
| 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt) | 38 E-læring og m-læring |
| 1997 | 2007 |
| 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt) | 39 Åbne sider |
| 8 Projektarbejde (få eksemplarer) | 40 Børnelitteratur i sprogundervisningen |
| 9 Dansk som andetsprog (udsolgt) | 41 Sprog, kultur og medborgerskab |
| 1998 | 2008 |
| 10 Sprogilegnelse (udsolgt) | 42 Profession sproglærer |
| 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt) | 43 Førstesproget som ressource |
| 12 Sprog og fag | 44 I tale og skrift |
| 1999 | 2009 |
| 13 Internationalisering | 45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009 |
| 14 Mundtlighed (udsolgt) | 46 Sprog på universitetet |
| 15 Læring og læreoplevelser (udsolgt) | 47 Sproghistorie og sprogtypologi |
| 2000 | 2010 |
| 16 Sprog på skrift (udsolgt) | 48 Curriculum |
| 17 Brobygning i sprogfagene | 49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre |
| 18 Interkulturel kompetence (udsolgt) | 2011 |
| 2001 | 51 Første-, andet- og tredjesprog |
| 19 Det mangesprogede Danmark | 52 Test! |
| 20 Task (udsolgt) | 53 Cooperative Learning |
| 21 Litteratur og film | 2012 |
| 2002 | 54 It NU |
| 22 Lytteforståelse (udsolgt) | 55 Verdensborger |
| 23 Evaluering | 2013 |
| 24 Sprog for begyndere | 56 Indholdsbasert sprogundervisning |
| 2003 | 57 Subjektivitet og flersprogethed |
| 25 Læringsrum | 2014 |
| 26 Udtale | 58 Begyndersprog |
| 27 Kompetencer i gymnasiet | 59 Læremidler uden grænser |
| 28 Æstetik og it | 2015 |
| 2004 | 60 Kritisk sprog- og kulturpædagogik |
| 29 Nordens sprog i Norden | |
| 30 Sproglig opmærksomhed | |
| 31 Den fælles europæiske referenceramme | |
| 32 Julen 2004 – Vinduer mod verden | |

Tidsskriftet Sprogforum udgives af DPU, Aarhus Universitet, og Aarhus Universitetsforlag.

Der er givet økonomisk støtte fra Det frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.