

# Gymnasiet i en brydningstid

## – om kommunikation og kompetencer

At mange gymnasie- og hf-lærere i disse år oplever store frustrationer over reformen af ungdomsuddannelserne, er der en række forklaringer på: øget arbejdspress, voldsom stigning i antallet af møder, ændrede arbejdsgange, manglende efteruddannelse og sidst, men ikke mindst en følelse af, at ens fag er blevet kvalitetsmæssigt forringet på grund af lavere timetal og færre skriftlige opgaver i uskøn kombination med, at de faglige krav i læreplanen bestemt ikke er blevet nedtonet, snarere tværtimod. I det følgende taler jeg mere specifikt om fremmedsprogene med særligt fokus på 2. fremmedsprog (tysk, fransk, spansk, italiensk).

Med reformen har sprogfagene i læreplaner og vejledninger endelig fået indskrevet det paradigmeskift, som længe har været udmøntet i nyere undervisningsmaterialer. Sprogfagene hviler nu på to hovedsøjler: det faglige og det sprogpædagogiske aspekt. Dette viser sig bl.a. i kravene til den mundtlige eksamen, hvor eleverne 24 timer før prøven får udleveret en ukendt tekst på 2/6/8 sider (for hhv. hf/gymnasiets b-niveau/gymnasiets a-niveau). Denne tekst er en paralleltekst til et eller flere af de emner, der er arbejdet med i undervisningen, og eleven skal ved prøven lave en præsentation af teksten i form af en analyse og en perspektivering til andre tekster og til emnet.

Det er så hér, begrebet kompetencer kommer i spil, for eleven skal til prøven demonstrere, at han/hun har tilegnet sig en række tværfaglige kompetencer i gymnasieforløbet: evnen til at analysere en tekst, evnen til at sammenligne og perspektivere, evnen til at strukturere en fremlæggelse og frem for alt den sproglige kunnen, der er nødvendig for at kunne verbalisere disse evner.



**NANNA BJARGUM**

Lektor i tysk og dansk

Odsherreds Gymnasium

[nannabjargum@tyskforlaget.dk](mailto:nannabjargum@tyskforlaget.dk)

## Professionalisering

Hvordan afspejles den ændrede fremmedsprogsundervisning så i lærerens professionalisering?

Undervisningsministeriet har i de senere år omlagt tilskuddene til efteruddannelse på en måde, som i hvert fald principielt skal bidrage til en øget professionalisering: Lærere kan søge om tilskud til et udviklingsprojekt, som f.eks. kan afvikles som en møderække med deltagelse af et begrænset antal lærere, typisk 10-12. De udvikler forslag til undervisningsmaterialer, der kan udbredes til en større gruppe lærere via en række kurser landet over.

Der er krav forbundet med bevillingen, nemlig at:

1. udviklingsprojektet skal inddrage deltagere fra andre områder, typisk fra de videregående uddannelser, hvorved projektet bliver forankret i forskningen,
2. deltagernes skoler skal bidrage med en »væsentlig medfinansiering«; og
3. de, der får bevillingen til udviklingsprojektet, forpligter sig til at vidensdele.

Pkt. 2 udelukker desværre en række lærere fra at deltage, nemlig dem, hvis rektor ikke vil bruge skolens midler til den form for efteruddannelse. Jeg har haft det held at være med i flere projekter og finder i princippet konstruktionen vældig god. Det, at man mødes med en gruppe lærere flere gange med mulighed for materialeudvikling og -afprøvning mellem møderne, giver et helt andet refleksionsniveau end på traditionelle fylde-på-kurser over en eller flere dage. Formen har da også været kendt inden for bl.a. folkeskoleområdet i en årrække. Men træerne vokser som bekendt ikke ind i himlen, og udviklingsprojektets gode resultater når ikke altid videre end til gruppen. Hvorfor ikke? Fordi multiplikatoreffekten i nogle tilfælde udebliver. Som det fremgår af pkt. 3, forpligter man sig til at udbyde en række kurser, men desværre har reformen på mange måder krævet så meget af lærerne, at de enten ikke orker flere kurser, eller ikke får bevilget kursusgebyret, fordi skolen har opbrugt årets kursuskonto.

Resultaterne skal imidlertid lægges ud til fri afbenyttelse på EMU, og man kan sagtens forestille sig, at de faktisk bliver kendt ad den vej. Men EMU er desværre blevet et næsten uoverskueligt elektronisk mødested, hvor man skal bruge rigtig lang tid på at søge i den underskov af links, der udbydes.

## Sprogfagene i samspil

Et andet aspekt i kravet om professionalisering hænger sammen med det nye tværforløb, Almen Studieforbereelse (AT), der lægger beslag på 10 % af undervisningstiden gennem de tre gymnasieår. De faglige mål for AT lyder, at eleverne skal kunne:

- opnå viden om et emne ved at kombinere flere forskellige fag og faglige hovedområder,
- anvende forskellige metoder til at belyse et komplekst problem,
- forstå enkeltfaglig viden som bidrag til en sammenhængende verdensforståelse,
- vurdere, hvorledes et givet emne indgår i større historiske og/eller nutidige sammenhænge,
- vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger,
- anvende indsigt i elementær videnskabsteori og videnskabelige ræsonnementer til at formulere og reflektere over problemstillinger af enkeltfaglig, flerfaglig og fællesfaglig karakter.

Dette kræver, at lærerne tænker deres fag ind på en helt ny måde. Når et tema bliver foreslået, tænker man som faglærer traditionelt: »Hvilke tekster kan jeg læse i mit fag?» Når alle gør det, opnår man højst at parallel-læse. Man når så at sige ikke længere end til 1. pind i ovenstående mål.

I stedet kan spørgsmålet være: »Hvilke kompetencer skal der udvikles, og hvordan kan mit fag bidrage?» Det har ført til, at mange lærere i fremmedsprog oplever, at deres fag er blevet et rent redskabsfag: »Kan du ikke bare læse en tysk tekst om atombomben, renæssancen, naturen osv.?»

Potentialerne i reformen ligger efter min mening i, at eleverne gennem AT-forløbene lærer at se ud over den enkelte tekst i den enkelte time: teksterne indgår i et tema, som behandles tværfagligt og dermed udstyrer eleverne med en bredere viden end den, de opnår i det enkelte fag. De ser de samme metoder anvendt i flere fag, f.eks. litterær analyse i dansk og i sprogfagene. De arbejder med et tema, som belyses forskelligt i de forskellige 'fakulteter', og ser dermed »de forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger«.

Det er altså ikke længere den enkelte teksts litterære analyse, der er det eneste endemål for undervisningen, men også kravet om, at eleverne skal kunne demonstrere kendskab til faglige metoder og selvstændigt skal kunne anvende dem på analysen af konkrete tekster.

Her oplever jeg nogle læreres faglige identitet som en modstander. Dels har man – siden sin egen studietid – ikke været tvunget til at flytte sig grundlæggende: analysen af en tekst har ikke forandret sig, siden man begyndte at undervise. Dels har den manglende fremmedsprogpædagogiske uddannelse gjort, at man ikke har fået opbygget et fælles sprog til at diskutere pædagogikken i.

Af samme grund hører man også kerneordet i det hele – kompetencer – udtalt som et vrænge-ord, endnu et af disse mode-ord, som forhåbentlig forsvinder hurtigt igen. Det gør det næppe, og derfor er det også vigtigt, at der i de kommende år bliver udviklet gode ideer, som kan styrke sprogfagenes stilling i AT, og som kan hjælpe til den nødvendige professionalisering af lærerne på et område, som alle står famlende over for, og som Undervisningsministeriet primært har forsøgt at klare ved hjælp af endagskurser med deltagelse af max. fem lærere pr. skole. Jeg tror, at det først og fremmest er vigtigt, at man i de enkelte fag ikke stirrer sig blind på de faglige mål for AT og mener, at man ene mand eller kvinde skal opfylde dem alle, men at man løbende bevidstgør eleverne om, at »den metode, vi nu benytter, kender I også fra dansk/historie/samfundsfag osv.«.

## Forslag til forløb

I nedenstående skitse til nogle konkrete forløb forsøger jeg at sammentænke flere af de aspekter, som er nødvendige, for at reformens intentioner kan føres ud i livet. Den fælles overskrift for de tre forslag er slutmålet for fremmedsprogsundervisningen, nemlig at eleven skal kunne lave en præsentation af et emne og en tekst og skal kunne diskutere, vurdere og perspektivere teksten. Dette bør trænes kontinuerligt gennem de to eller tre år, eleverne har sprogfaget, hvis ikke eksamen skal ende som en oplæsning af de producerede noter, som måske ikke engang er elevens egne.

I 1.g kan man f.eks. tage udgangspunkt i en tekst, klassen har læst. Hvis vi arbejder med drejebogen til filmen *Jenseits der Stille*, kan eleverne arbejde i grupper med forskellige aspekter af teksten:

- stikord til oplægget
  - træning af vendinger til at beskrive en tekst
  - det centrale ordforråd i teksten
  - gambitter og talehandlinger, som tager afsæt i spørgsmålet:  
Hvilke vendinger bruger vi på dansk for at beskrive en tekst?
- a. indledning
  - b. sammenbinding af afsnit
  - c. afslutning

I 2. g kan arbejdet udvides, således at eleverne f.eks. med udgangspunkt i teksten *Freundschaftsringe* arbejder med:

- taksonomiske niveauer i analysen og det dertil knyttede vokabular, gående fra en redegørelse for tekstens indhold over analyse og sammenfattende fortolkning til perspektivering og diskussion (se eksempel nedenfor)
- diskussion af tekstens tema med dertil hørende diskussionsmarkører
- historisk, kulturhistorisk og samfundsmæssig viden om det samfund, teksten er skabt i
- samlet fortolkning.

Det er vigtigt, at eleverne gennem disse øvelser udstyres med nogle modeller til f.eks. ordforrådsarbejdet, som de selv kan anvende ved forberedelsen af eksamensteksten; f.eks. mindmaps, ordlister ordnet efter bestemte aspekter, lister over tekstens kontraster, lister der arbejder med ordaflødninger i forskellige ordklasser (Liebe – lieben – liebevoll).

Helt overordnet må man sige, at lærerens opgave i denne proces er at vise eleverne, at indholdet og sproget i deres fremlæggelse er to ligeværdige kompetencer, der gensidigt supplerer hinanden.

## Forslag til et AT-forløb

Med begrebet »præsentationskompetence« som udgangspunkt kan man lave et AT-forløb, hvor sprogfagene er i centrum. Forløbet kan f.eks. have overskriften »Storbyen«. Målet med forløbet er en præsentation af de tekster, holdet har arbejdet med, men kommunikationssituationen udvides, idet forløbet afsluttes med en fremlæggelse på tværs af holdene i hvert af sprogfagene. Eleverne skal altså præsentere deres tekst for elever, der ikke har læst den. Man kan eventuelt arbejde tværsprogligt ved at lade holdene lave billedplancher over de forskellige storbyer: Paris, London, Madrid, Berlin, suppleret med korte tekster på fremmedsproget, som skal gengives og forklares for de elever, der ikke taler og læser sproget.

I temaet »Storbyen« kan det fælles overordnede mål være en fokusering på forskellige opfattelser af byen: fascination, afsky, by kontra land, multikulturel smeltedigel osv., sat ind i en historisk, samfundsmæssig og litteraturhistorisk ramme, hvor andre fag bliver nødvendige samspilspartnere.

På den måde får arbejdet et centralt indholdsmæssigt perspektiv, samtidig med at man holder fokus på begrebet 'præsentations-

kompetencen'. Man kommer således godt rundt i de faglige mål for AT, som både rummer de formelle, studietekniske aspekter og de indholdsmæssige, der i bredeste forstand handler om indblik i og forståelse af den europæiske kulturhistorie.

## Kognitiv taksonomi

I de gymnasiale uddannelser arbejder man i alle fag med at lære eleverne at tænke i taksonomiske niveauer (Blooms kognitive taksonomi<sup>1</sup>), således at de bliver bevidste om, at ethvert arbejde med stoffet stiller stadigt større intellektuelle krav til dem, gående fra:

1. Gengive viden, til
2. Forstå
3. Analysere og
4. Danne syntese

Denne form for arbejde på forskellige abstraktionsniveauer forekommer ofte eleverne vanskelig. Det er derfor vigtigt – og kan forhåbentlig være en hjælp til at bevæge sig op ad taksonomi-stigen – at præsentere eleverne for ord og vendinger, der knyttes til de enkelte trin. Det kan f.eks. ske ved, at man laver en tværsproglig ordbog, hvor de vendinger og begreber, der skal bruges i præsentationen og diskussionen, indskrives. Med en sådan liste kan man sætte fokus på taksonomiske niveauer og vise eleverne, at taksonomien også er sprogligt funderet, som det fremgår af nedenstående oversigt:

Gengive viden	Denne tekst handler om en mand/en kvinde/ et barn, som ... I dette afsnit hører vi om ...
Forstå	Spørgsmål indledt med: Hvem, hvad, hvor osv.
Analysere	Teksten kan opdeles i ... afsnit Tekstens tema er ... Tekstens højdepunkt indtræffer, da ... Personkarakteristik Symboler
Syntese	Forfatteren vil med den tekst udtrykke ... Tekstens overordnede tema er altså ... Hvis jeg sammenligner med tekst ..., så har de to tekster til fælles, at ...

Det er naturligvis vigtigt at understrege i undervisningen, at det ikke er gjort med at kunne anvende en række gambitter og faste indledninger. Den gode og frie kommunikation kræver meget mere. På

den anden side er det vigtigt, at eleverne bliver trænet i terminologien og de faste vendinger også på fremmedsprogene, så deres fremlæggelse viser de opnåede kompetencer i et forståeligt og idiomatisk korrekt sprog. »At bruge det rette ord på rette sted er altafgørende, når det gælder om at gøre sig forståelig og blive forstået. Det gælder al kommunikation mellem mennesker, både når man benytter sig af sit modersmål og et fremmedsprog« (Henriksen og Haastrup 1995). Lone Ambjørn har påpeget, at arbejdet med den talte interaktion ikke er gjort med at præsentere eleverne/de studerende for en række vendinger, men at det kræver længere, hele øvelsesforløb. Se Lone Ambjørns web-publikation for opbygningen af sådanne øvelser (Ambjørn 2001).

Arbejdet med ovenstående forløb er ikke noget, der kan afvikles inden for rammerne af den tid, der normalt afsættes til et AT-forløb (typisk 4-5 undervisningsdage). Det kræver en løbende fokusering på såvel de sproglige som de analytiske kompetencer i de enkelte sprogfag. Til gengæld arbejdes der med at opbygge de kompetencer, som de faglige mål i de enkelte sprogfag kræver, samtidig med at eleverne bevidstgøres om de tværfaglige slutmål for AT.

## Perspektiver for professionalisering

Afslutningsvis vil jeg vende tilbage til spørgsmålet om, hvordan professionaliseringen kan ske gennem efteruddannelse af lærerne. Her tror jeg, at en kombination af forskellige kursusformer er nødvendig:

- Tværfaglige kurser, der kan give inspiration til AT-forløb med helt konkrete, afprøvede forløb og de dertil udviklede materialer. En del skoler er nået langt i den henseende og kan forhåbentlig bidrage til andre kolleger og skoler.
- Tværsproglige kurser, hvor deltagerne arbejder med forslag til forskellige temaer og med fokus på, hvordan sprogfagene kan udvikle kompetencer hos eleverne. Netop denne kursustype vil kunne give inspiration til at tænke i andre baner, eftersom de strukturelle problemer med AT-forløbene ofte stiller sig på tværs: elever har ofte ikke undervisning i et sprogfag i deres stamklasse, men på hold med elever fra andre klasser. Det er altså nødvendigt at tilrettelægge nogle af AT-forløbene sådan, at sprogfagene opstiller målene, og de øvrige involverede fag støtter disse mål.

- Fagfaglige kurser, der også tager fat i deltagernes fagidentitet og sætter denne ind i en større videnskabsteoretisk ramme samtidig med, at man påviser, at overgangen fra litteraturanalyse til kompetenceudvikling ikke giver et tab af faglighed, men forhåbentlig en udvidelse.

## Afsluttende bemærkning

Hvis læsere af denne artikel ønsker at se et konkret udarbejdet forslag til ovennævnte forløb, fremsender jeg det gerne elektronisk. Send en mail til [nannabjargum@tyskforlaget.dk](mailto:nannabjargum@tyskforlaget.dk)

Forslaget er udarbejdet til tyske tekster, men kan ret let overføres til tekster i andre fremmedsprog.

## Note

<sup>1</sup> Blooms kognitive taksonomi rummer flere trin. Jeg har her kun medtaget dem, som jeg finder det relevant at arbejde med i fremmedsprogfagene

med henblik på den mundtlige eksamen. Se f.eks. <http://da.wikipedia.org/wiki/Taksonomi>

## Litteratur

[http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan\\_pdf/stx/stx\\_almen\\_studieforberedelse.pdf](http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_almen_studieforberedelse.pdf)

[http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan\\_pdf/stx/stx\\_tysk\\_fortsattersprog\\_a.pdf](http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_tysk_fortsattersprog_a.pdf)

[http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan\\_pdf/stx/stx\\_fransk\\_begyndersprog\\_a.pdf](http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_fransk_begyndersprog_a.pdf)

[http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan\\_pdf/stx/stx\\_spansk\\_a.pdf](http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_spansk_a.pdf)

Ambjørn, Lone (2001): »Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv.« Web-publikation: [http://130.226.](http://130.226.203.32/fbspretrieve/38/0003049.pdf)

[203.32/fbspretrieve/38/0003049.pdf](http://203.32/fbspretrieve/38/0003049.pdf) (eller søg i Google på Lone Ambjørn »Talt interaktion«).

Henriksen, Birgit og Kirsten Haastrup (1995): »Hvorfor et tema-nummer om ordforråd?«. I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 3 (1995), s. 5-11.

Link, Caroline og Beth Serlin (1999): *Jenseits der Stille*, Greve: Tyskforlaget.

Michels, Tilde: »Freundschaftsringe«. I: *Hermes, Ursula* (1994): *Kurzgeschichte – einmal anders*. Herning: Forlaget Systeme.



## Supplerende nyere litteratur

Om sprogfagene i samspil. I 2010 deltog jeg i et udviklingsprojekt »Sprogfagernes metoder«; der fremlagde materialer til undervisningen på 3 kurser. En del af disse materialer kan ses på EMU:

- [http://efteruddgym.emu.dk/public\\_visKursus.do?id=215169](http://efteruddgym.emu.dk/public_visKursus.do?id=215169)
- <http://www.emu.dk/gym/fag/fr/didaktik/metoder.html>

Om sprogfagernes stilling i studieretningsgymnasiet. *Gymnasieskolen*, nr. 6/2011, har som tema 'de kriseramte fremmedsprog'. [http://www.gymnasieskolen.dk/multimedia/GYMNASIESKOLEN\\_NR\\_6\\_NET.pdf](http://www.gymnasieskolen.dk/multimedia/GYMNASIESKOLEN_NR_6_NET.pdf)