



### **Merete Vonsbæk**

Lektor, cand.mag. i tysk og fremmedsprogspædagogik, Gentofte hf.  
vonsbaek@mail.dk

# Læreren som forsker i klasserummet

„Der effektivste Spracherwerb, das wissen wir, geschieht im Tun, im sprachlichen Handeln selber. Der Unterricht muss daher genügend Möglichkeiten für eigenständiges, aktives Sprachhandeln der Lernenden zur Verfügung stellen. Aber leider ist das häufig nicht der Fall.“ (Portman-Tselikas 2001: )

Vejen til at lære så effektivt som muligt er, at eleverne handler og bevæger sig i sproget. Men hvordan får vi som sproglærere organiseret en undervisning, som giver eleverne mulighed herfor; som sætter deres taletid i vejret, som tilbyder dem noget relevant at tale om, og som får dem til at reflektere ikke kun over indhold, men også over form? Og hvad er det, der stiller sig i vejen for elevernes mulighed for kommunikativ udfoldelse?

Der er i gymnasiet og hf tradition for en opdeling mellem på den ene side den gode indholdsmættede dialog om teksten oftest mellem lærer og elev og på den anden side de kommunikative øvelser, som ikke nødvendigvis er bundet op på litterære tekster. Det sidste er en praksis, der primært er inspireret af fremmedsprogundervisningen i folkeskolen.

Jeg ser det ikke som to modsatrettede former for praksis, men mener, at de skal gøres til forudsætninger for hinanden. Den kommunikative kompetence hos eleverne skal opbygges i diskussioner om litterære tekster, hvor lysten til at ytre sig opstår på baggrund af teksternes indhold og de opgaver, som eleverne bliver præsenteret for. Hvis man arbejder på den måde, vil den kommunikative dimension få en anderledes vægtning end tidligere, idet det bliver en del af målet på linie med det dannelsesmæssige sigte med litteraturundervisningen. Gennem den opgavebaserede fremmedsprogundervisning bliver begge mål tilgodeset. Det vil jeg konkretisere i det følgende.

## Et konkret eksempel

På et begynderhold på hf i tysk arbejdede vi med tekster af Milena Moser. Teksten er *Letzte Pizza* fra samlingen *Zerbrochene Herzen* (Moser 1991). Teksten begynder med et jobinterview, hvor en ung pige, Charlotte, søger job som pizzabud. Hun opfører sig meget selvsikkert og atypisk. I hvert fald bliver indehaveren af pizzeriaet overbevist om, at hun må være anderledes end andre kvinder, der alle lider af præmenstruelt syndrom og kærlighedsproblemer. Eftersom hun må være en undtagelse, bliver hun ansat.

Med det formål at lette læsningen og bringe eleverne ind i tekstens problematik skulle eleverne interviewe hinanden for at samle materiale til et *Lebenslauf*:

Lebenslauf				
Stell deinem Nachbarn Fragen, so dass du seinen Lebenslauf zusammenstellen kannst:				
So kannst du anfangen: Wie alt bist du?.....				
Alter	Geburtsort	Familienstand	Arbeitsplätze	Ausbildung

(Se tillige opgavearkene i fuld størrelse på [inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr\\_nr28/Vonsbaek-ill.pdf](http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr_nr28/Vonsbaek-ill.pdf)).

De havde fået et check-papir med de ting som de skulle spørge hinanden om, og her skulle svarene skrives ned for senere at blive fremlagt og til sidst overdraget til den elev, som var blevet interviewet.

Herefter skulle eleverne forberede sig individuelt til et jobinterview. På baggrund af den individuelle, skriftlige forberedelse gennemførte nogle elever jobinterviewet i plenum, og denne fremlæggelse blev evalueret mest med henblik på et sprogligt fokus. Jeg havde givet et eksempel på en overhead for at vise, hvordan de kunne starte (se næste side).

Så vidt så godt. Så tog vi fat på teksten: Jeg læste op, stillede forundringsspørgsmål, som skulle få eleverne til at reflektere, f.eks. over hvorfor Charlotte opfører sig, som hun gør? Eleverne havde lige prøvet jobsøgningsituationen på egen krop og undrede sig over arbejdsgiverens beslutning i teksten.

Wie verhält man sich zu einem Vorstellungsgespräch??

**Guten Tag ich bin die Linn, ich habe wegen der Stelle angerufen.**

**Ach so, Sie sind es – setzen Sie sich bitte.  
Möchten Sie eine Tasse Kaffee oder vielleicht einen Saft?**

**Was sind Ihre Erfahrungen? Haben Sie schon in einer Pizzeria gearbeitet?**

**Nein – habe ich nicht. Aber ich kenne mich schon aus. Darf ich rauchen?**

**Ob Sie rauchen dürfen?? Ja, wenn es sein muss**

**Ja, es muss sein.**

Vi stoppede læsningen, og eleverne fik en skriftlig opgave, som bestod i, at de skulle skrive, hvordan man opfører sig til en jobsamtale.

Du suchst eine Stelle.  
Wie bereitet man sich auf ein Vorstellungsgespräch vor?

Was darf man?  
Was darf man nicht?  
Was soll man?  
Was soll man eben nicht?

Schreib bitte die zehn Gebote des Vorstellungsgesprächs!

Du kannst z.B. so anfangen:  
Zum Vorstellungsgespräch soll man .....

Derefter skulle de sammenligne med personen i teksten:

Charlottes Verhalten	Meine zehn Gebote

Warum bekommt Charlotte die Stelle?

Sie bekommt die Stelle, weil .....

De arbejdede i par. Dette indhold satte fokus på modalverber. Sproglig og indholdsmæssig forhandling foregik for det meste på dansk, men med megen forhandling om den skriftlige produktion og løbende brug af lærerens ekspertise. På den måde forberedte de både indholdsmæssigt og sprogligt plenumdiskussionen, som blev en ny forhandlingsrunde med en problemløsningsopgave, idet de skulle finde de bedste succeskriterier for en vellykket jobsamtale. Det foregik med hiv og sving på tysk. Eleverne er i en sådan undervisning i centrum. De udveksler mundtligt egne erfaringer; de skriver resultater ned; de forhandler i plenum og de konkluderer sammen.

De øver hermed både det informelle og formelle sprog gennem et rollespil med en arbejdsgiver og en jobansøger.

Til sidst - og her var de allerede langt inde i tekstarbejdet - talte de om moral, en meningsudveksling, som de skrev ned, og i sidste ende sammenlignede de resultaterne. De brugte læreren som opslagsværk gennem hele forløbet.

**Opgaver inden hele læsningen af  
"letzte Pizza" af Milena Moser**

1. Erfaringsopgave: Lebenslauf
2. Listeopgave: Hvordan opfører man sig til en jobsamtale?
3. Sorterings - og sammenligningsopgave: Hvordan opfører Charlotte sig til jobsamtalen?
4. Stillingstagen i plenum: Hvad er vigtigst mht. opførelse i en jobsamtale?

Eleverne får i denne sammenhæng øvet sproghandlinger som 'at spørge og lytte interesseret til en persons biografi', 'at kunne fremlægge et indhold', 'at kunne argumentere og overbevise'. I denne form for undervisning har eleverne fokus på både sprogets formside og indholdsside. Arbejdet med sprogets formside er her en integreret del af indholdssiden, på en sådan måde at eleverne bliver opmærksomme på de sproglige elementer, som de har brug for i kommunikationssituationen. <sup>1</sup>

I en sådan undervisning bliver de kommunikative øvelser til opgaver, der har et konkret, kommunikativt mål med udgangspunkt i en tekst el. lign. Kommunikative 'lege' eller 'spil' er ofte blevet opfattet som et udvendigt, unødvendigt vedhæng til den gode, solide litteraturundervisning, men i denne sammenhæng bliver de koblet sammen, og for det meste virker det motiverende for eleverne at arbejde på denne måde. De bliver afkrævet langt mere handling, således at de gennem opgaverne får mulighed for at udvikle et mere 'flydende' sprog. Den sproglige opmærksomhed, som opstår både i

forberedelsesfasen og i gennemførelsesfasen, medvirker til, at eleverne opnår et mere korrekt sprog. Målet er altså ikke handling eller variation for variationens skyld, men at få åbnet teksten, at spørge sig frem til dens brudflader og til 'tomme pladser' i teksten, som kan give anledning til kommunikativ udfyldning.

### **Ændringer af praksis**

Hvad gør vi så, når vi står i en situation, hvor eleverne har mulighed for at kommunikere på målsproget, men ikke benytter sig af denne mulighed? Hvordan løser vi sådan et problem? Hvordan får vi stillet de gode, rammende spørgsmål? Jeg har stillet mig selv en mængde spørgsmål om sådanne problemer, og løsningen må være at finde det ømme punkt og arbejde bevidst med det i undervisningen. Det kunne f.eks. være opmærksomhed over for, hvad der sker, når en bestemt slags opgave ikke fungerer, og andre fungerer fint.

„ ... for successful teaching and learning is not born out of accumulation of new skills and techniques but out of the increased awareness that a careful exploration of the classroom situation affords.“ (Özdeniz 1996: 114)

Inspirationen kommer her fra Denise Özdeniz, som netop tager udgangspunkt i, hvad der foregår i klasserummet, og hvad man kan gøre mere hensigtsmæssigt, så undervisningen bliver mere optimal. For D. Özdeniz drejer det sig om en lang bevidstgørelsesproces med det formål at blive bedre til at vurdere sin egen undervisning. Som citatet antyder, er det ikke instrumentaliseringen, der bringer én videre. Udviklingen ligger i opmærksomheden på undervisningen. Således har Özdeniz stillet umiddelbart simple spørgsmål til sin egen undervisning: **Hvad** arbejder jeg med, og **hvorfor** gør jeg det?

Det drejer sig om at planlægge sin undervisningspraksis, så den er i overensstemmelse med ens teoretiske overvejelser. Med den nævnte opmærksomhed over for planlægningen, undervisningen og efterbehandlingen samt gennem samtaler med kolleger om undervisning, bliver det efterhånden muligt at finde de 'punkter', som Denise Özdeniz har kaldt *the innovatory puzzles*.<sup>2</sup>

Baggrunden for at kunne udvikle sin undervisning ligger altså iflg. D. Özdeniz i en lyst til at undersøge og udforske sin undervisning på alle niveauer: i forberedelsesfasen, i afviklingen af undervisningen - f.eks. gennem videooptagelser eller kolleger, der overværer undervisningen - og til sidst i en evaluering af den.

I forbindelse med egne observationer af undervisningen foreslår hun, at man fører logbog. Således inspireret af dette har jeg ført logbog over min undervisning. Her har jeg fokuseret på delelementer i undervisningen, som jeg ville arbejde videre med, og

det har givet mig mulighed for at vende tilbage til tidligere overvejelser og løsningsmodeller og sammenligne med nye situationer. Daglige notater kan være en guldgrube, fordi det giver én mulighed for at fastholde og udvikle sin opmærksomhed over for undervisningen og på baggrund af det opnå en større indsigt i og forståelse af, hvad der egentlig er på færde.

**Eksempel 1:** Jeg havde svært ved at forstå en vis modvilje på et hold, der arbejdede opgavebaseret. Her havde de rig mulighed for at kommunikere på sproget - med meget pararbejde, så de fleste kunne bruge målsproget, og de usikre turde ytre sig, men der skete ikke rigtig noget. Det gik langsomt op for mig, at min opgave måtte være at lette tekstlæsningen, da det blev opfattet som en uoverstigelig opgave af eleverne. Så tror da pokker, at de ikke sagde noget, når de ikke forstod teksten. Jeg indså, at jeg måtte være langt mere konkret, arbejde meget mere med læsestrategier og ordforrådsopgaver, f.eks. ved at klippe tekster op som eleverne så efterfølgende skulle rekonstruere forløbet i. Dette gav dem lejlighed til at bruge sproget med fokus på indholdet, hvilket er en væsentlig motivationsfaktor.

**Eksempel 2:** En anden klasse kunne ikke koncentrere sig, og der var for meget larm til, at man kunne gennemføre en fornuftig undervisning. Hvad kunne man gøre? Man kunne jo, som Denise Özdeniz selv foreslår, inddrage eleverne i indsamlingen af materiale til det emne, man gerne vil arbejde med i sin undervisning. Jeg ville gerne undersøge, om den opgavebaserede undervisning kunne være en løsning på problemet; men den så ikke ud til at virke i den pågældende klasse. Det så ikke ud til, at de havde forstået, hvad målet med denne form for undervisning var! Jeg besluttede derfor at forklare eleverne grundigt, hvad intentionen med opgavebaseret undervisning var, og hvilken rolle de selv skulle spille. Det ændrede stemningen på holdet, og nogle elever begyndte at kommentere og diskutere undervisningen på et metaniveau. De elever, der fangede pointen med den opgavebaserede metode, blev faktisk klar over at de befandt sig i en tilegnelsesproces, der kræver stor tålmodighed for at den kan lykkes. Metabevidsthed om undervisningen og fokus på de enkelte elevers læringsstile og -strategier hos elever såvel som lærer kan være motiverende og give en fornemmelse af at have sat et fælles projekt i gang. Det er en vigtig motivationsfaktor, og opmærksomheden omkring læringsprocessen bliver skærpet, og derfor kan tilegnelsen af fremmedsproget foregå mere bevidst.

Med den undervisningsform giver man plads til fri udfoldelse på målsproget i undervisningen, og rammen for denne udfoldelse konstrueres gennem valget og forløbet af opgaver, som eleverne skal løse. Undervisningen er altså gennem de mange opgaver ret styret, men giver forhåbentlig også god plads til kommunikation på målsproget og dermed til en mere effektiv tilegnelse af det.

Det drejer sig altså om undersøge, hvordan man sammensætter en opgavebaseret fremmedsprogsundervisning:

- der gør eleverne til bedre fremmedsprogs-brugere,
- der åbner for, at man kan arbejde med lærerens/elevens respons på teksterne,
- der lægger op til, at eleverne lærer at arbejde sammen.

### **Det sproglige**

Hvordan får man mere fokus på sproget, så man undgår, at elevernes sprog fossiliserer, og i stedet udvikler sig mod større korrekthed? En af forudsætningerne blandt mange er, at man som underviser må være klar med sprogligt input i det øjeblik, en elev har behov for det og kan se et formål med det.

Et eksempel på skærpet opmærksomhed over for grammatiske strukturer opstod, da elever i en 2.g fik udleveret afslutningen af en novelle af Angelika Mechtel med titlen *Marthas kleine Reise* i opklippet form. Det kan være svært for eleverne at forstå den sidste del, fordi kompositionen er vanskelig. Forfatteren springer mellem nutid og fortid og blander begivenhederne i et kriminalistisk hændelsesforløb, og hvis man ikke er en opmærksom læser, kan man ikke følge med. Eleverne skulle her trevle historien op og således finde den rigtige rækkefølge. Formålet med dette var at få eleverne til at nærlæse. Med ét går det op for en elev i en af grupperne, at der faktisk er forskel på tempusformerne, og således hjalp det sproglige aspekt dem videre i en erkendelse af novellens komposition. Det er min påstand, at den form for erkendelse af sammenhængen mellem sprog og indhold bliver hængende i elevernes hukommelse.

Desuden kan man med held introducere relevante grammatiske strukturer, talehandlinger eller gambitter i forberedelsesfasen til den egentlige opgave, der tager afsæt i litteraturen, så elevernes arbejde bliver lettet sprogligt, når de skal løse opgaven. På den måde får de muligvis et større overskud til at arbejde med det indholdsmæssige. I modsætning til det første eksempel er det her læreren, der er styrende ved at præsentere strukturerne for eleverne.

### **Det litterære**

Arbejdet med litteratur har altid haft en central placering i gymnasiet og på hf i fremmedsprogfagene, og når man betegner tysk som et almindende fag, så er det bl.a. fordi eleverne her har mulighed for at erhverve sig almene kompetencer.

Gitte Ingerslev opererer med et dannelsesbegreb, der indebærer, at „... dannelse er et bevidsthedsmæssigt og kritisk beredskab, som er under stadig udvikling og progression“. (Ingerslev 2000 i K. Esman [et al.] (red.): Dansk i dialog, 2000) I det perspektiv spiller litteraturlæsningen på fremmedsprogene en væsentlig rolle. Eftersom den litterære tekst

indeholder en flerdimensionalitet, bliver det for den enkelte elev muligt at inddrage sit eget verdensbillede og udtale sig subjektivt om tekstens indhold. Her er ikke tale om kulturrelativisme, men om mangfoldighed, som kan virke udviklende. Litteraturen indeholder som ingen andre teksttyper „portioner af fremmedhed“ (Ziehe 2001), og det kan medvirke til ændring af elevernes verdensbillede. Denne fremmedhed kan i bedste fald føre til personlig udvikling, og således kan eleverne udvikle deres kritiske potentiale på tværs af de snævre faggrænser og hermed udvikle deres almendannelse.

I den 'kunstige' skoleverden bliver det således paradoksalt nok i arbejdet med litterære tekster, at der skabes mulighed for en autentisk dialog. Netop fordi dialogen om den litterære tekst er løsnet fra hverdagens kommunikationssituationer, bliver den mere autentisk end mange andre kommunikative situationer, som en lærer kunne udtænke. Modsætninger og problemer i en litterær tekst virker umiddelbart mere motiverende end et rollespil, der f.eks. handler om at spørge om vej. Autenticiteten i dialogen opstår, fordi eleverne fungerer som potentielle adressater for den litterære tekst (Mortensen 1999). Således kan den gode dialog og andre kommunikative øvelser koordineres på en meningsfyldt måde.

Fagtekster kan noget andet i undervisningen. I forbindelse med et aktuelt emne kan avisartikler, klip fra fjernsynet eller fra film give et indtryk af det land, hvor sproget anvendes. I tilknytning til formidlingen af egentlig faktaviden gennem fagtekster, kan der udarbejdes oplæg til diskussioner om interkulturelle forhold eller arbejde tværfagligt.

Claire Kramsch, professor i tysk og sprogtilegnelse ved University of California at Berkeley, beskæftiger sig med det særlige ved den litterære tekst: den kan repræsentere en forfatters særlige stemme blandt mange andre stemmer og dermed appellere til det særlige i læseren. Dette er en åbenlys motiverende faktor: Gennem arbejdet med litteratur bliver det muligt for eleverne at afsøge nye veje.

In my view, the main argument for using literary texts in the language classroom is literature's ability to represent the particular voice of a writer among the many voices of his or her community and thus to appeal to the particular in the reader. (Kramsch 1993)

Den enkelte forfatters særlige 'stemme' (stil, måde at behandle et givent emne på, ordforråd, syntaks m.m.) kan man som læser ikke altid umiddelbart lytte sig ind på. Det kræver træning, og for mange elever er det en ukendt og uvant beskæftigelse. Det langsigtede mål er, at der gennem litteraturlæsningen igangsættes en dannelses- og identitetsudvikling; med forskellige former for opgaver kan det blive muligt for læreren



sammen med eleverne at få knækket den litterære kode og give dem redskaber til at bruge teksten - f.eks. opgaver, der tvinger dem til at genlæse teksten flere gange.

Man kan undervise i forskellige former for læsestrategier med det formål, at eleverne læser mere målrettet. Men hvad menes der egentlig med målrettet?

Iflg. Claire Kramsch kan man skelne mellem den såkaldt referentielle og æstetiske læsning. Med den referentielle læsning er det målet at søge og indsamle informationer og dermed udnytte teksten på et mere faktisk niveau. Det er en læsning, der ofte bruges i forbindelse med læsning af faglitteratur. Den æstetiske læsning har en anden karakter: Det drejer sig her om at vende blikket indad, reflektere og tolke og inddrage sig selv som læser på en anden måde end ved den referentielle læsning. Det er den æstetiske læsning, der bruges mest ved litterære tekster. Det er to vidt forskellige former for læsning med vidt forskellige mål, og derfor er det vigtigt i forberedelsesfasen at gøre sig klart, hvad den enkelte tekst kan, og at forestille sig, hvordan eleverne vil læse den.

Nogle litterære tekster virker umiddelbart enkle og letlæselige for eleverne, og de vil i mange tilfælde uvilkårligt foretage en mere referentiel læsning af dem. Det betyder, at de i mange tilfælde vil komme til at læse hen over essentielle steder i teksten, og resultatet bliver, at teksten virker forvirrende på dem. Ved at præsentere forskellige opgaver i undervisningen kan elevernes evne til æstetisk læsning af teksten og til at se det særlige i den fremmes.

### **Nye krav - nyt samarbejde**

Underviseren som udvikler er et *must*, også når det gælder gymnasieverdenen, hvor vi står over for en ny reform med nye krav til underviserne om at kvalificere sig til adskillige nye former for arbejde i klassen og til samarbejde mellem lærerne. Man kunne håbe, at lærersamarbejdet vil medføre en fornyet interesse for at åbne døren til sin undervisning og dermed skabe grobund for at udvikle den.

Nogle skridt er allerede taget i forbindelse med indførelsen af det nye pædagogikum i gymnasiet og på hf; her spiller det reflektive aspekt en større rolle end tidligere.

### **Noter**

1 Ulrika Tornberg lægger vægt på, at eleverne selv skal foretage de forskellige skridt fra opmærksomhed over for et grammatisk element til integrering af ny viden i gammel viden. Ulrika Tornberg: Sprogdidaktik. Didaktikserien 2001, kap.8 om grammatik, s.126.

2 S. 110. Hun er inspireret af Allwright, som siden 70'erne har beskæftiget sig med klasserumsforskning. En introduktion til emnet i artiklen: „Klasseværelset under observation - en introduktion til klasseværelsesforskning“. i: „Studier i dansk som andetsprog“, red. Anne Holmen og Karen Lund, Akademisk Forlag, 1999.

## Litteratur

Dansk i dialog. Red. Karin Esmann, Alma Rasmussen, Lisbeth Birde Wiese. Frederiksberg: Daneklærerforeningen, 2000. 387 s.

Holmen, Anne & Karen Lund: Studier i dansk som andetsprog. Kbh.: Akademisk Forlag, 1999.

Kramsch, Claire: Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.

Mortensen, Hanne: Litteraturens funktion i fremmedsprogsundervisningen. Århus: Århus Universitet. 1999. (upubl. speciale på faget tysk).

Moser, Milena: Zerbrochene Herzen. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1991.

Portmann-Tselikas, Paul R.: Aufgaben statt Fragen. i: Fremdsprache Deutsch, 2001, 24. Klett.

Tornberg, Ulrika: Sprogdidaktik. Kbh.: L & R Uddannelse, 2000. (Didaktikserien)

Ziehe, Thomas: Überbrückungsarbeit. i: Pädagogik 2/2001.

Özdeniz, Denise: Introducing innovations into your teaching. i: Jane & Dave Willis (ed.): Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Heinemann, 1996.

**Ovenstående artikel er et redigeret og bearbejdet uddrag fra 'Opgave og tekst' af Nanna Bjargum, Hanne Geist og Merete Vonsbæk.**

**Til artiklen hører et opgaveark på Sprogforums hjemmeside:  
[inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr\\_nr28/Vonsbaek-ill.pdf](http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr_nr28/Vonsbaek-ill.pdf)**