

Kronikken

Annette S. Gregersen

Lektor i fransk og de pædagogiske fag,
Haslev Seminarium, int. kons. CVU Sjælland.
asg@haslevseminarium.dk



En sproglig kanon?

Mange sprogundervisere opfatter 'Fælles Mål'¹ og Den Europæiske Sprogportfolio som gode undervisnings- og vejledningsredskaber i planlægning af forløb i engelsk, tysk og fransk.

Især hører jeg lærerstuderende og nyuddannede lærere udtrykke, at de føler sig trygge, fordi de nu har fået præcise beskrivelser af, hvad de skal lave. De ved, hvornår de skal arbejde med disse områder, og de føler, at de nu har gode kort på hånden i forbindelse med den løbende daglige evaluering med elever og i forhold til evalueringssamtaler med forældrene.

På forældremøder med mit eget yngste barn dukker nu også beskrivelser for trinmål op som dokumentation for, hvad klassen skal nå at tilegne sig i løbet af skoleåret. Så langt så godt.

Men hvis dette medfører, at ikke alene nyuddannede lærere, men også erfarne lærere ureflekteret lader sig føre ved hånden af disse centrale ministeriebeskrivelser, ja så må jeg råbe vagt i gevær.

Metodefrihed og didaktisk ansvar

I hæftet 'Fremtidens sprogfag'² refereres der ivrigt til udviklingen af Den Europæiske Sprogportfolio. Skemaer og beskrivelser fra sprogportfolien fremhæves direkte i hæftet som et godt grundlag for den videre udvikling af de fagdidaktiske og fremmedsprogs-pædagogiske områder i Danmark på alle uddannelsesniveauer.

I forbindelse med mit arbejde med min ph.d.-afhandling om kulturdimensionen i fransk på folkeskoleniveau har jeg sammenlignet CKF-områdernes udvikling fra faghæftet fra

1995 over 'Klare Mål' og frem til 'Fælles Mål' i faget fransk. Jeg kan her konstatere, at der er sket en klar lovgivningsmæssig hierarkisering i forholdet mellem de forskellige niveauer, og med 'Fælles Mål' er der indført mange 'kontrolposter' i relation til såvel elevens tilegnelse som lærerens undervisning.

Jeg vil påstå, at der med 'Fælles Mål' er opstillet såvel læringsmål som undervisningsmål. Dette medfører for mig at se en klar indskrænkning af lærerens didaktiske og pædagogiske råderum og dermed også ansvarsrum. 'Det didaktiske rum' er nu præciseret af Undervisningsministeriet, og med sprogportfolioen som ekstra præciseringsbeskrivelse af, hvad eleven skal kunne dokumentere i forhold til egen læring, ja så er der ikke meget tilbage at tage ansvar for - hverken for læreren eller for eleven.

En anden - og for mig at se særdeles bekymrende - udvikling er, at sprogpædagogikken fylder mere og mere i forhold til kulturpædagogikken. Dette kan let underbygges ved at sammenligne CKF-beskrivelserne fra faghæftet af 1995 med de tilsvarende beskrivelser i 'Fælles Mål'. Det bliver herved tydeligt, at forskningen i læring, sprogtilegnelse og læringsstile har sat sit præg på formuleringerne omkring elevens tilegnelse og lærerens undervisningsfelter, men det bliver desværre lige så tydeligt, at forskning i den kulturelle dimension i undervisningen ikke har ført til udvidede beskrivelser af, hvorledes eleverne opnår kulturforståelse. CKF-området 'Kultur- og samfundsforhold' er simpelt hen skrumpet gevaldigt ind.

Her vil nogle måske indskyde, at sprogundervisning også altid er undervisning i kultur, men jeg taler i denne sammenhæng om tilegnelse af kultur gennem kulturpædagogiske emnearbejder, og set med disse briller er der tale om en indsnævring af området.

Kulturmøder

Denne indskrænkning i forhold til kulturpædagogikken står for mig at se i skærende kontrast til formålet med Den Europæiske Sprogportfolio, som netop har til hensigt at sikre en gennemskuelighed på tværs af forskellige landes uddannelsessystemer og sikre, at eleven får en dokumentation - på tværs af landegrænser - for, hvad han/hun har tilegnet sig. Sprogportfolioen kan vel betragtes som et forsøg på en lovgivningsmæssig sikring af, at en elev og studerende gennem denne dokumentationsmappe både kan påvise at have modtaget undervisning i flere fremmedsprog og kan uddanne sig videre i andre europæiske lande.

På baggrund af denne intention om fremme af elever og studerendes europæiske mobilitet, kan man derfor undre sig over, at kulturpædagogik fylder så lidt i 'Fælles Mål' i faget fransk og de øvrige to fremmedsprog.

Hvordan vil man sikre, at unge elever/ studerende som har tilegnet sig så centralt styrede didaktiske felter, udvikler kulturforståelse af en refleksiv karakter, således at de faktisk udvikler redskaber til at indgå i kulturmøder på det globale uddannelses- og arbejdsmarked?

Sammenfattende ser jeg det som bekymrende, at Undervisningsministeriets og Europarådets ønske om at sikre kvaliteten i undervisningen og elevens muligheder for at dokumentere sine sproglige kompetencer på europæisk plan i forbindelse med uddannelse, udveksling og jobsøgning resulterer i en mere og mere central styring af såvel lærings- som undervisningsmål gennem 'Fælles Mål' og Den Europæiske Sprogportfolio.

Mine kritiske spørgsmål er altså:

- Hvordan vil man sikre, at unge overhovedet udvikler evner til at tilegne sig stof på egen hånd?
- Hvordan vil man sikre en kritisk stillingtagen til det præsenterede undervisningsmateriale?
- Hvordan vil man sikre en kritisk stillingtagen til undervisningen? Og dermed bevidsthed om egen rolle som elev?

Overordnet spørger jeg derfor:

Er der ud over den litterære kanon også ved at udvikle sig en sproglig kanon?

Noter

1 Klare Mål → Fælles Mål se www.uvm.dk

2 Fremtidens sprogfag. Vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan? Kbh.: Undervisningsministeriet, 2003. 83 s. Se også på netadressen: <http://pub.uvm.dk/2003/sprogfag/index.html>