

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 studieforberegende 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. Fristrup & 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)