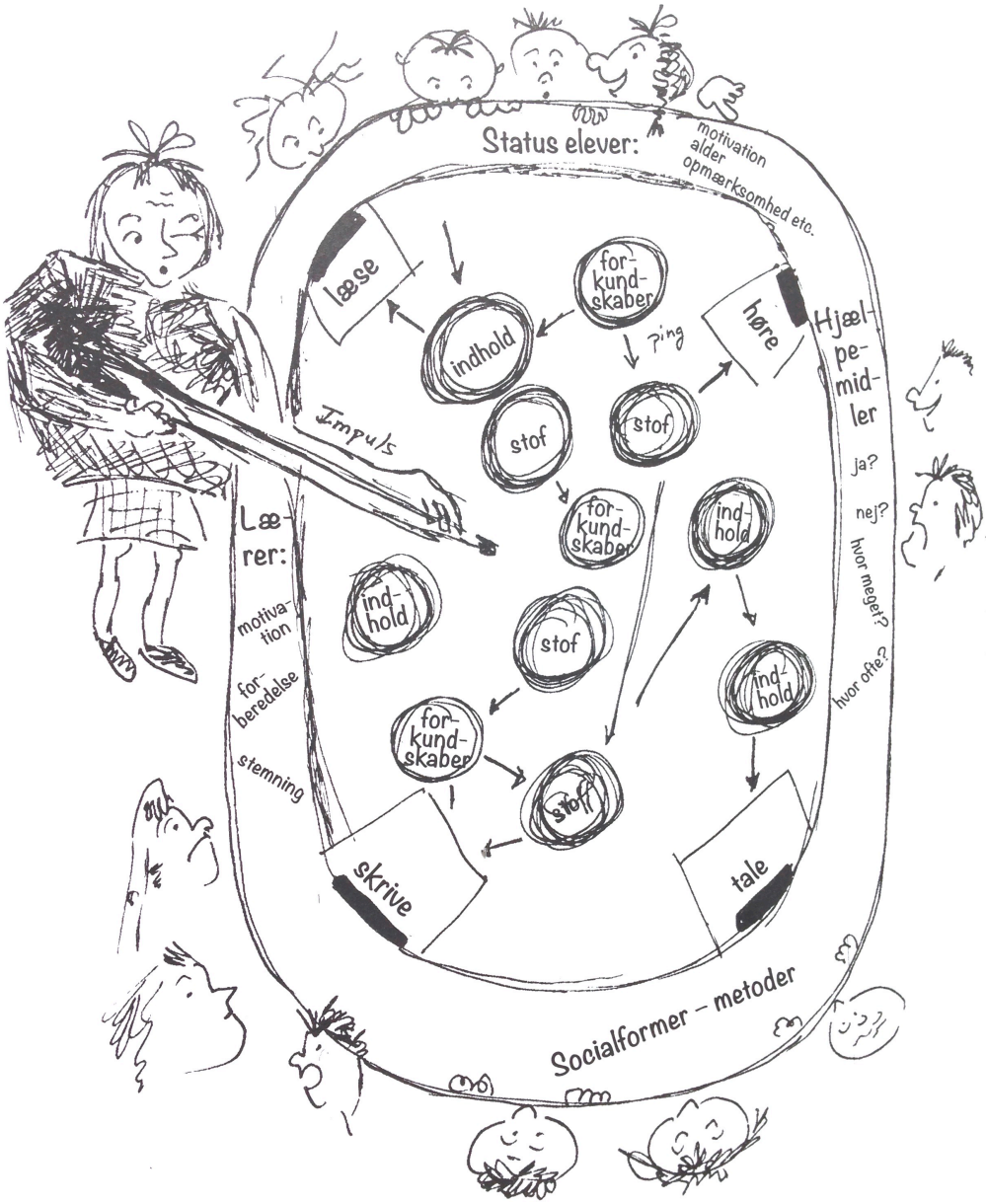
Tysklærerens undervisningspraksis

- et spændingsfelt mellem uddannelsespolitiske lovkrav og lærerens fagligt begrundede syn på sprogtilegelse

Trine Lund Krogh



Bachelorprojekt LIAA 2016
Vejledere: Gabriele Wolf og Lise Andersen
Forsideillustration (Meyer 2016)

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning **3**

1.1 Problemformulering **3**

1.2 Begrebsafklaring *3*

1.3 Empiri og metode **4**

2.0 Teori **7**

2.1 Læringsmålstyret undervisning i tysk *7*

2.2 Kommunikativ kompetence *9*

2.3 Et funktionelt og interaktionelt sprogsyn *10*

2.4 Et sociokognitivt læringssyn og intersprogsteorien *11*

2.5 Pædagogiske implikationer for sprogundervisningen *13*

2.6 Prøverne i tysk *16*

2.5 Delkonklusion *16*

3.0 Analyse **17**

3.1 Læringsmålstyret undervisning i tysk *17*

3.2 Kommunikativ undervisning *18*

3.3 Prøvernes design *20*

3.4 Delkonklusion *23*

4.0 Diskussion **23**

4.1 Læringsmålstyret undervisning i tysk *23*

4.2 Kommunikativ undervisning *26*

4.3 Prøvernes design *29*

4.4 Delkonklusion *30*

5.0 Konklusion **31**

6.0 Handleperspektiv **32**

7.0 Perspektivering **33**

8.0 Bibliografi **34**

Bilag 1: Interviewguide **36**

Bilag 2: Display **37**

Bilag 3: Mailkorrespondance med læringskonsulenterne **41**

1.0 Indledning

Når jeg tænker tilbage på min tyskundervisning i folkeskolen, vil jeg overordnet beskrive den med tre ord: *læs, oversæt* og *genfortæl*. Dertil kan i høj grad suppleres med ordet *grammatik*. Når jeg kom til de afsluttende prøver, blev jeg nervøs. Nu skulle jeg pludselig snakke frit og producere en tysk tekst på egen hånd. Det var slet ikke så nemt! Ord og vendinger måtte kobles med grammatik, og prøven skulle desuden løses inden for tre timer! Det var noget helt andet end timernes grammatikgennemgang, lærerens søvndyssende oplæsning på tysk eller vores samtaler på dansk om, hvad de tyske tekster handlede om. Igennem min linjefagsuddannelse opdagede jeg imidlertid, at Fælles Mål foreskriver en tyskundervisning, som bygger på et funktionelt og interaktionelt sprogsyn. Sproget skal ses som et middel til kommunikation, og ifølge intersprogsteorien lærer vi sproget ved at bruge det i kommunikation med andre (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015a). Om *læs, oversæt* og *genfortæl* samt *grammatik* kan karakteriseres som kommunikation, har jeg min tvivl om. Jeg afsluttede 10. klasse i 2006, og tysklærerens undervisningspraksis kan have udviklet sig siden da. Jeg er derfor nysgerrig på at undersøge, hvordan det står til med tyskundervisningen? Hvilket sprog- og læringssyn ligger til grund for undervisningen? Hvordan udspiller det sig i lærerens undervisningspraksis? Hvordan er de uddannelsespolitiske lovkrav, og understøtter eller udfordrer de egentlig lærerne og deres fagligt begrundede syn på sprogtilegnelse? Dette leder mig frem til følgende problemformulering.

1.1 Problemformulering

Jeg vil undersøge og diskutere tysklærerens undervisningspraksis, som den udspiller sig i spændingsfeltet mellem uddannelsespolitiske lovkrav og lærerens fagligt begrundede syn på sprogtilegnelse.

1.2 Begrebsafklaring

- Tysklærerens undervisningspraksis definerer jeg som en samlet betegnelse for lærerens planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen.
- Med uddannelsespolitiske lovkrav forstår jeg de nationalt bindende mål, som er beskrevet i Fælles Mål samt prøvebekendtgørelsen for faget tysk.
- Lærerens fagligt begrundede syn på sprogtilegnelse sætter jeg lig med lærerens lærings- og sprogsyn. Læringssynet indbefatter lærerens overbevisning om, hvordan læring sker, mens sprogsynet er lærerens forståelse af, hvad sprog er, og hvilken funktion sprog har.

1.3 Empiri og metode

Som grundlag for undersøgelsen af tysklærerens undervisningspraksis har jeg som forskningsmetode valgt at lave et kvalitativt forskningsinterview med fænomenologien som videnskabsteoretisk baggrund. Jeg ønsker at beskrive praksis, som den opleves af tysklærerne med fænomenologiens antagelse om, at den vigtige virkelighed er den, mennesker opfatter den som (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015, s. 227). Det er således tysklærernes umiddelbart levede erfaringer og beskrivelser af egen undervisningspraksis, som søges afdækket med interviewet. Da jeg i kvalitativ interviewforskning selv er det vigtigste redskab til produktion af viden, kan min baggrund som lærerstuderende med afsluttet linjefag i tysk samt undervisningserfaring fra folke- og efterskoler være betydende for min forforståelse, analyse og diskussion af undersøgelsen. Jeg har været mig meget bevidst om den rolle, det kan have spillet i processen, og jeg har derfor søgt at holde mig åben og fordomsfri i mødet med lærerne og deres beskrivelse af praksis. Jeg finder det dog vigtigt at understrege, at min læreruddannelse og erfaring fra folke- og efterskoler samtidig har været en stor motivationsfaktor i min indgang til undersøgelsen, samt at min indsigt i læringsteori om sprogtilegnelse har været et vigtigt udgangspunkt for at få øje på selve problemstillingen. Jeg finder det interessant, at få sat min forforståelse og erfaringer i perspektiv qua det kvalitative forskningsinterview med andre tysklærere. Jeg har således søgt at sætte mine tidligere erfaringer og forståelse af praksis i parentes for åbent at kunne afdække informanternes livsverden (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015, s. 219-220).

Jeg har i denne undersøgelse indsamlet empiri ved at interviewe tre efterskolelærere fra min 4. års praktik på Gudenådalens Efterskole. Efterskolen er en bogligt orienteret skole med et Grundtvig/Koldsk livssyn, hvor den enkelte elevs udvikling er i centrum. Her vægtes en tidssvarende undervisning, som via oplysning og oplevelse skal give eleverne mulighed for at styrke de positive værdier i hverdagen og fremtiden. Som led i dette er det centralt at eleverne bevidstgøres om at deltage i et ansvarligt og forpligtende fællesskab (Gudenaadalens Efterskole, 2016). I min empiriindsamling startede jeg med at interviewe to tysklærere, men jeg fandt det nødvendigt at interviewe yderligere en lærer. Denne lærer havde flere års erfaring og havde kort forinden arbejdet på en folkeskole, hvilket kunne give undersøgelsen et bredere perspektiv. Herunder følger en kort beskrivelse af hver enkelt:

Julia Hirsch Villumsen

- Født og opvokset i Tyskland
- Uddannet lærer i Danmark 2013
- Har ikke tysk som linjefag
- 4 års erfaring som efterskolelærer
- Har været med til Tysklærerdagen 2015 arrangeret af Tysklærerforeningen for grundskolen

Rikke Benn Nielsen

- Uddannet lærer i 2013
- Har ikke tysk som linjefag, men læser det pt. som enkeltfag i Silkeborg
- 3 års erfaring som efterskolelærer

Kristina Møller Kristensen

- Uddannet lærer i 2001
- Har tysk som linjefag
- 1 års erfaring fra lærerarbejde i England, 4 års erfaring fra 10. klassecenter, ½ års erfaring fra privatskole, 8 års erfaring fra en folkeskole og 1 års erfaring fra efterskole
- Har været på flere inspirations og planlægningskurser - dog ikke inden for de sidste to år.

Interviewene med de to første lærere blev gennemført før jul. På dette tidspunkt eksisterede et krav om, at elever i 9. kl. skal have læst 30-40 normalsider i løbet af et skoleår og tilsvarende 40-50 sider for 10. kl. (Undervisningsministeriet - kvalitets og tilsynsstyrelsen, 2015). Pr. 1. januar blev kravet for 9. kl. ændret til 20-30 normalsider plus 5 multimodale eller æstetiske tekster. For 10. kl. blev kravet tilsvarende sat 10 sider ned (Ministeriet for bøn, undervisning og ligestilling, 2016b). Da kravene er ændret midt i skoleåret, og lærernes årsplan derfor tager udgangspunkt i de tidligere krav, har jeg også i det tredje interview taget udgangspunkt heri til spørgsmålet om oplevelsen af disse.

For at styrke studiet kunne det have været interessant at inddrage flere interviews og gerne med lærere fra andre skoler. Dette har dog ikke været muligt grundet tidsrammen for projektet. Forud for interviewene udarbejdede jeg en interviewguide med afsæt i problemstillingen (bilag 1). En undersøgelse af kategorierne: *tysklærerens undervisningspraksis*, *uddannelsespolitiske lovkrav* samt *lærerens fagligt begrundede syn på sprogtilegnelse* var derfor de bærende elementer i udformningen af interview-

spørgsmålene. Spørgsmålene var af åben karakter, som lagde op til deskriptive og reflekterende svar. To af interviewene foregik i et mødelokale på efterskolen og det tredje i denne lærers eget hjem. De havde en varighed af 35-55 min. Interviewene var semistrukturerede, hvorfor spørgsmålene ikke nødvendigvis blev stillet i den rækkefølge, som det fremgår af interviewguiden. Desuden gav flere af spørgsmålene anledning til at forfølge nye spørgsmål, som dukkede op undervejs i interviewet. Her skal man have for øje, at netop rækkefølgen, som spørgsmålene er blevet stillet i, samt de spørgsmål, der dukkede op undervejs, kan have haft betydning for de fortællinger, der er kommet frem i de enkelte interviews. Kort efter gennemførelserne af interviewene transskriberede jeg de fulde interviews for på den måde at have et bedre overblik over den indsamlede empiri. Jeg har søgt at transskribere det talte sprog med angivelse af latter, tøven og omformuleringer for at være så tro mod informantens oplevelse som muligt. Om noget bliver sagt med latter eller i et tøvende tonefald, kan være af stor betydning for, hvordan det sagte skal forstås. Informantens adfærd og tonefald kan således fortælle noget om denne, som ikke kommer frem i selve interviewet (Harboe, 2015, s. 166).

I analysen har jeg ud fra de tre kategorier, som lagde til grund for interviewguiden, søgt at systematisere informanternes svar i større tekstmæssige helheder. Disse meningsenheder fra hver informant har jeg søgt at kode sammen, hvor det umiddelbart fremtræder meningsfuldt. Et eksempel på arbejdsprocessen i denne systematisering kan ses af displayet på bilag 2. Her indgår dele af de transskriberede interviews for at give et transparent og autentisk billede af arbejdsprocessen. Af pladsmæssige årsager har jeg ikke kunnet vedlægge et samlet display af hele tekstkodningen. I analysen, som den fremtræder i selve opgaven, har jeg søgt at sætte meningsenhederne op mod teori inden for feltet for yderligere at belyse sammenhængene. Slutteligt har disse synteser givet blik for nye sammenhænge og ordner eller nye modsætninger og diskontinuiteter, hvilke jeg senere har brugt i diskussionen af tysklærerens undervisningspraksis (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 46).

I min bestræbelse på at gennemføre en valid undersøgelse har jeg gennem hele processen reflekteret over og søgt at være kritisk, i de valg jeg har truffet i form af undersøgelsesmetode og design, transskription, analysemetode og rapportering. Man kan dog altid sætte spørgsmålstegn ved, om man har været tilstrækkelig kritisk og reflekteret - især når man er alene om at udarbejde og tolke på en undersøgelse. Om undersøgelsen er reliabel kan derfor også diskuteres, for ville en anden kunne gennemføre et interview af samme form med andre informanter og få lignende resultater? Generaliserbarheden af undersøgelsen må grundet metoden ses som en analytisk generaliserbarhed. Her må læseren se på me-

toden og resultaterne for på den måde at analysere sig frem til, hvem resultaterne fra dette lille kontekstafhængige studie af tre tysklæreres undervisningspraksis på en efterskole kan generaliseres til (Nielsen, 2015, s. 82-83).

2.0 Teori

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for de uddannelsespolitiske lovkrav samt den teori om sprogtilegnelse, der ligger til grund for vejledningen for faget tysk. Denne teori er den samme, som forfølges på linjefagsuddannelsen i tysk på læreruddannelsen, hvorfor det er denne, jeg vil bruge til at belyse lærerens fagligt begrundede syn på sprogtilegnelse. Valg af indhold i teoriafsnittet afspejler de kategorier, som ligger til grund for min interviewguide. Der vil derfor trækkes tråde tilbage til denne teori i analysen og diskussionen.

2.1 Læringsmålstyret undervisning i tysk

I løbet af de sidste 20 år er der sket en udvikling inden for uddannelsesområdet i brug af evidensbasseret viden som grundlag for uddannelsespolitiske beslutninger. Med internationale studier som bl.a. PISA[1] og PIRLS[2] er der kommet fokus på kvaliteten af uddannelsessystemerne landede imellem. Tankesættet er konkurrencepræget, og resultaterne bruges af de nationale regeringer i deres uddannelsespolitiker - ofte med ønske om at hæve standarden. Studierne har i forlængelse heraf udvidet sig til også at omfatte forskning i uddannelsespraksis. Hvordan opnår vi den mest effektive undervisning? Hvad er best practise? (Biesta, 2011, s. 21-22). En af de førende uddannelsesforskere på området er John Hattie. Han slår fast, at læreren er den, der har størst betydning for, om eleverne lærer noget. Hans undersøgelser går på, hvad læreren kan gøre i sin undervisning for at maksimere elevernes læring. Hattie når ved mere end 800 metaanalyser af 50.000 forskningsartikler frem til en liste på 150 effektstørrelser over påvirkningsfaktorer på læring (Hattie, 2014, s. 24). Her viser Hattie, at synlig læring for såvel eleverne som lærerne har stor betydning. Hvis læringen skal være synlig, må målene, for hvad eleverne skal lære, være tydelige for både elever og læreren. Undervisningen skal sigte mod, at eleverne opnår mestring af målene, og til det har eleverne brug for feedback fra læreren. Tydelige mål og hensigtsmæssig feedback fra læreren er med til at vise eleven, hvordan hun klarer sig, og hvordan hun kommer videre i sin læringsproces. Fra eleverne har læreren samtidig brug for tegn på, hvor de er i deres læ-

[1] Programme for International Student Assessment

[2] Progress in International Reading Literacy Study

ringsproces, så hun hele tiden kan justere undervisningen og give den rette feedback (Hattie, 2014, s. 41-48).

Fra skoleåret 2015/2016 trådte de nye Forenklede Fælles Mål i kraft (herefter FFM). FFM er nationalt bindende mål, som lærerne skal følge og gøre sine elever i stand til at opfylde. I tysk er der tre kompetenceområder, hvilke er opdelt i 11 målpar af færdigheds- og vidensmål. Under kompetenceområdet Mundtlig kommunikation hører således Lytning, Samtale, Redegørelse og Sprogligt fokus, under Skriftlig kommunikation hører Læsning, Skrivning, Tekst og medier samt Sprogligt fokus, mens der til Kultur og samfund findes Kulturforståelse, Kulturmødet og Tysk som adgang til verden (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016a). Sammen med FFM opfordres lærerne til at arbejde læringsmålstyret efter den didaktiske model, som er udviklet med baggrund i Hatties dokumentation af betydningen af synlig læring (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016d). Ved en læringsmålstyret tilgang er lærerens opgave at nedbryde færdigheds- og vidensmålene til konkrete læringsmål, som synliggøres for eleverne. Læringsmålene bliver således styrende for valg af undervisningsindhold og aktiviteter samt evalueringsform. Ligeledes må læreren overveje hvilke tegn, der kan vise, at eleverne har opfyldt læringsmålene (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015a). Undervisningen skal således være læringsfokuseret med mål og kompetenceudvikling som styrende principper. En aktivitetsfokuseret undervisning med indholdet som bærende princip hører ifølge vejledningen fortiden til (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015a). Med kompetencemålene som styrende bliver det elevernes kompetencer og kunnen, der er i fokus, frem for undervisningens indhold og måden der arbejdes på. Indhold og aktiviteter ses derfor som et middel til at nå kompetencemålene (Jacobsen & Olsen, 2015, s. 287-288). Det er dog vigtigt, at læreren vælger et indhold, der er varieret, motivationsskabende og tilpasset elevernes niveau, så eleverne lærer så meget som muligt (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015a). Valg af undervisningsaktiviteter afhænger i høj grad af lærerens bagvedliggende lærings- og sprogsyn. Dette forholder FFM sig ligeledes til, hvorfor der i næste afsnit redegøres herfor.

2.2 Kommunikativ kompetence

> *At lære et nyt sprog er som at få en nøgle til en ny verden. Man møder andre mennesker, andre måder at leve på, andre kulturer for derigennem at få øje på sin egen kultur, fællesskaber, ligheder og forskelle* (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015a)

Med disse ord indledes vejledningen for faget tysk, og tysklæreren har derfor, for at bruge formålsparagraffens ord, til opgave at *give eleverne kundskaber og færdigheder,* der gør dem kommunikativt kompetente på tysk. Igennem den sproglige kompetence vil eleverne blive i stand til at bygge bro mellem den danske og den tyske kultur, udveksle informationer og dermed give dem en forståelse af det tyske folks måde at leve og tænke på (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015a).

Ifølge Karen Lund (2015, s. 106) må sprogbrugeren, for at være kommunikativ kompetent

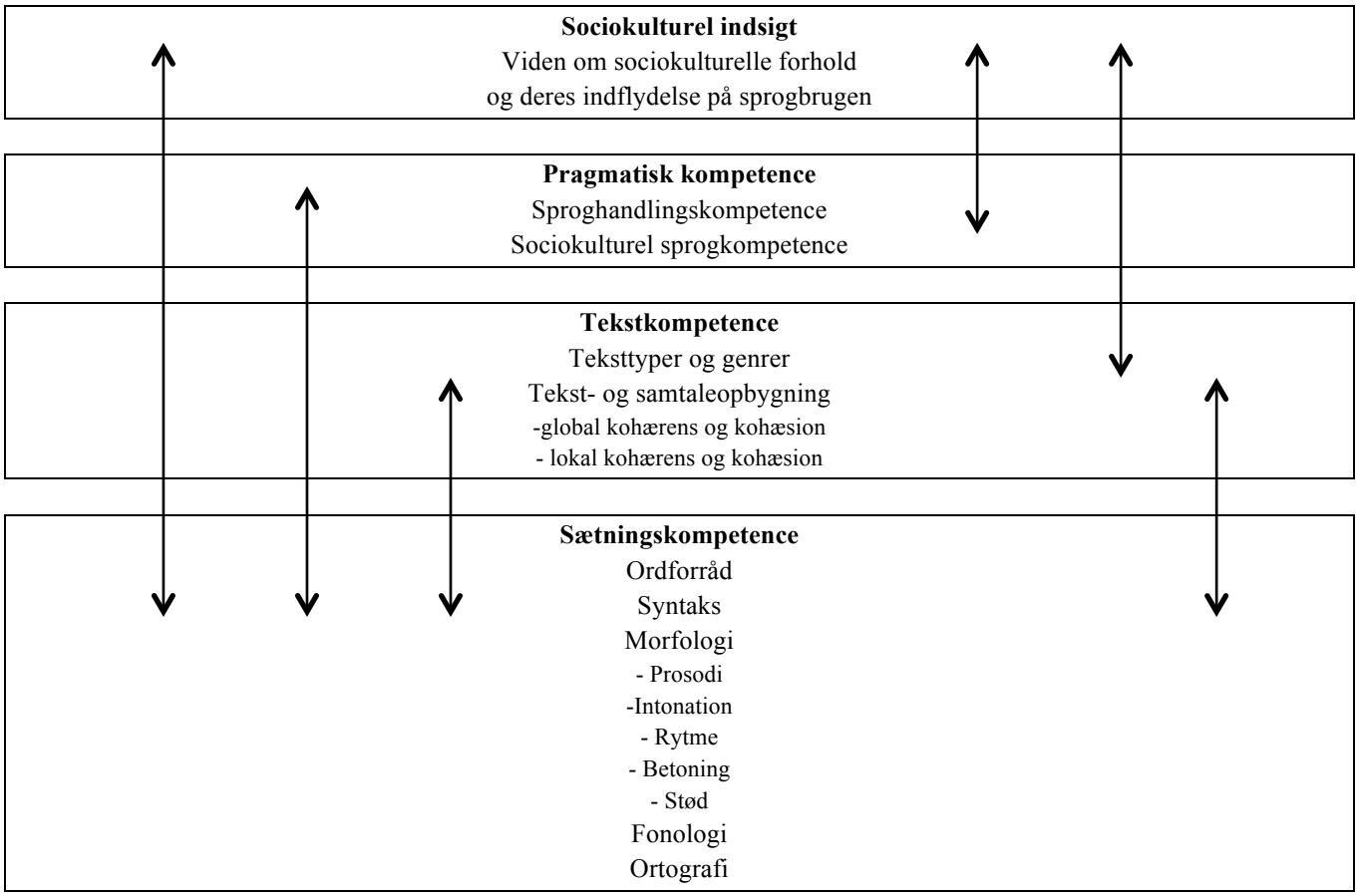
> *opnå brede sproglige kompetencer inden for alle de kommunikative niveauer sproget dækker, samt sigte mod et flydende, komplekst og nuanceret sprog der sætter dem i stand til at interagere både mundtligt og skriftligt - i et sprog der er afpasset efter de kommunikative hensigter man har, efter interaktionspartner og efter den situation man befinder sig i.*

Den kommunikative kompetence kan inddeles i fire delkompetencer: sociokulturel indsigt, pragmatisk kompetence, tekstkompetence samt sætningskompetence. Delkompetencerne skal ikke ses som isolerede systemer. De påvirker hinanden på tværs, og sprogbrugeren har brug for kompetence inden for alle felter for at være kommunikativ kompetent.

Tages der som eksempel udgangspunkt i færdigheds- og vidensmålet for skrivning efter 9. kl., anvises der at:

- *Eleven kan skrive i et enkelt sprog under hensyntagen til situation, afsender og modtager*
- *Eleven har viden om sprogets funktion i forskellige situationer* (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016a)

Alle fire delkompetencer bringes her tydeligt i spil. Eleven har brug for sætnings- og tekstkompetence for at skrive i et enkelt sprog samt pragmatisk og sociokulturel kompetence for at tage hensyn til situation, afsender og modtager. Fluency og accuracy ses således som to ligeværdige komponenter i tyskundervisningen (Jacobsen & Olsen, 2015, s. 288).



Figur 1 Kommunikativ kompetence (Lund, 2015, s. 107)

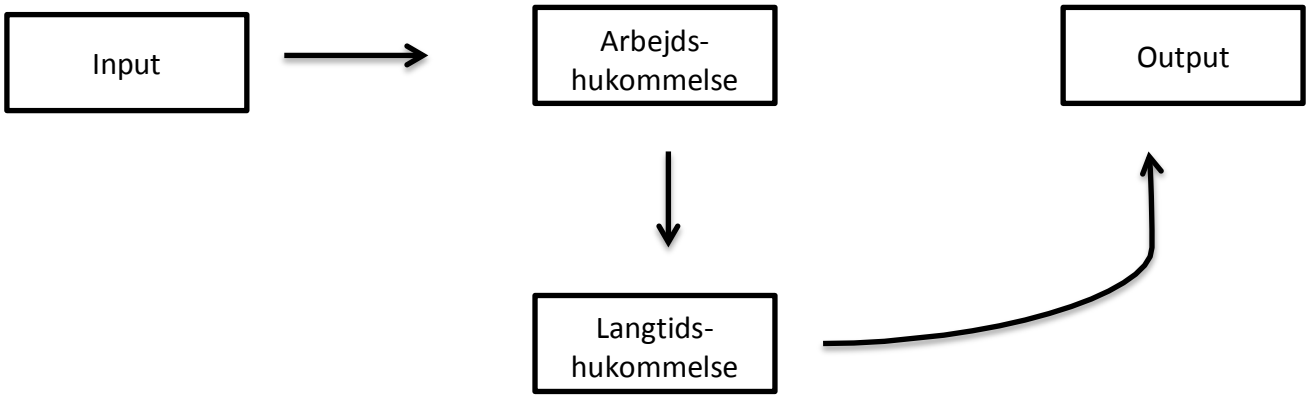
2.3 Et funktionelt og interaktionelt sprogsyn

Ud fra forståelsen af kommunikativ kompetence bygger FFM på et funktionelt og interaktionelt sprogsyn (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015a). Med den funktionelle tilgang betragtes sproget som et middel til kommunikation bestående af receptive og produktive færdigheder (Lund, 2015a, s. 87). Sproget er en ressource til at udtrykke meninger og betydninger, og hovedformålet er, at kommunikationen lykkes, hvorfor alle delkompetencerne af den kommunikative kompetence bringes i

spil (Pedersen, 2015, s. 232). For at udvikle disse skal eleverne sættes i læringssituationer, hvor de har brug for sproget, og hvor de bruger sproget (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015a). Sprogtilegnelsen ses således som styret af et kommunikations- og interaktionsbehov. Hvis eleverne skal tilegne sig sprog, må de kommunikere med nogen med en hensigt om noget (Lund, 2015a, s. 87).

2.4 Et sociokognitivt læringssyn og intersprogsteorien

Med udgangspunkt i et funktionelt og interaktionelt sprogsyn ses elevernes sprogindlæringsproces som sociokognitiv. Det kognitive består i, at eleven anvender såvel sin almene som sproglige viden til at skabe mening i det sproglige input, hun modtager, samt skabe betydning i det sproglige output hun producerer. Eleven udvikler således kontinuerligt sit eget sprog ved at opstille og afprøve hypoteser om det nye sprog. Under denne kognitive bearbejdning af det sproglige input får eleven konstrueret sit intersprog, hvilket er hendes foreløbige bud på, hvordan det nye sprog fungerer. I forenklet form kan delprocesserne i intersprogsudviklingen illustreres ved nedenstående model.



Figur 2 Delprocesser i sprogtilegnelse (Pedersen, 2015, s.234)

Forudsætningen for at inputtet bliver til intake og lagres i arbejdshukommelsen er, at eleven retter sin opmærksomhed mod inputtet. Når inputtet er forstået, kan det blive en del af elevens eksisterende videnssystem. Herfra kan det overføres til langstidshukommelsen, hvorfra det kan hentes frem som output, når vi producerer sprog (Pedersen, 2015, s. 233-234). Den sociale interaktion er i denne proces af stor betydning. Ifølge Vygotsky og de sociokulturelle teorier er social interaktion afgørende for læring og udvikling. Sprog og tænkning udvikler sig igennem interaktion med omgivelserne, og samtidig læ-

rer eleven at indgå i omgivelsernes sociokulturelle praksisformer (Lund, 2015b, s. 146). For at eleven kan udvikle sit sprog, må der skabes et læringsrum, hvor eleven via interaktive kommunikative processer får mulighed for at blive opmærksom på, hvordan det nye sprog fungerer og opstille og afprøve hypoteser om såvel betydningen af inputtet samt sprogets formside. Opmærksomhed rettet mod forskellen mellem inputtet og elevens sproglige output er essentiel for udvikling af formsiden (Pedersen, 2015, s. 235). Hver enkelt elev konstruerer altså sit eget intersprog, hvortil elevens sproglige, kulturelle og vidensmæssige baggage samt den kontekst, som eleven bruger sproget i, kan tilskrives betydning. Elevens sprog er et *sprog på vej,* hvor fejl skal ses som udtryk for elevens hypoteseafprøvning og eksperimenteren (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015a). Intersproget er ergo et komplekst sprogsystem. Det er dynamisk og udvikler sig over tid enten på grund af ekstern påvirkning eller intern reorganisering. Det kan derfor ikke forklares ud fra et enstrenget stigeprincip, som eleven gradvist arbejder sig opad. Sprogudviklingen sker snarere i netværk, hvor ordforråd, syntaks, morfologi samt tekst- og samtaleopbygning udvikles sideløbende (Lund, 2015a, s. 104-105).

Det sociokognitive læringssyn er således et opgør med det behavioristiske tilegnelsessyn, som kort kan beskrives med PPP-modellen *Presentation, Practice, Production.* Behavioristerne mener, at sprogtilegnelse sker ved en automatisering af det sproglige input. Automatiseringen sker gennem stimulus- og responskæder og gennem positiv og negativ forstærkning. En typisk arbejdsmåde vil være, at elever får præsenteret en sproglig form eller sproghandling, hvorefter de skal træne det sproglige input gennem en række øvelser for til sidst selv at skulle producere sprog, hvor de indlærte former eller sproghandlinger anvendes. Vi kunne således forestille os, at en bestemt grammatisk struktur bliver præsenteret, hvorefter eleverne laver nye sætninger efter strukturen. Her må de skifte sætningsdele eller ord ud, men på en sådan måde at strukturen forbliver den samme. Slutteligt forsøger eleverne at bruge den grammatiske struktur i egen sprogproduktion. Behavioristerne tror altså på, at vi gennem imitation og gentagelse af det sproglige input danner nye sproglige vaner (Pedersen, 2001) og (Tornberg, 2005).

2.5 Pædagogiske implikationer for sprogundervisningen

Det funktionelle og interaktionelle sprogsyn, det sociokognitive læringssyn og teorien om elevernes intersprogsudvikling fordrer ergo en helt anden måde at tænke sprogundervisning på. Michael Svendsen Pedersen (2001) peger på tre kriterier, som læreren bør medtænke i sin planlægning og forsøge at opfylde for at skabe et kommunikativt læringsrum. I dette rum skal eleven have mulighed for:

- at tilegne sig et funktionelt sprog
- at udvikle sit intersprog gennem hypotesedannelse og brug af læringsstrategier
- at tilegne sig et relevant sprog ud fra egne forudsætninger og med indflydelse på undervisningstilrettelæggelsen

For at imødekomme disse kriterier kan man arbejde ud fra princippet om en task-baseret undervisning. Pedersen (2001) beskriver en task, efter oversættelse af Jane Willis definition, som *en målrettet kommunikativ aktivitet med et bestemt resultat, hvor vægten ligger på at udveksle betydning, ikke at producere bestemte sproglige former.* Det centrale er, at arbejdet med tasks er indholds- eller betydningsorienteret. Gennem målrettet kommunikation skal eleverne have mulighed for at anvende sproget med et kommunikativt formål. Formålet kunne være at løse et problem, hvor eleven bliver nødt til at bruge sproget for at komme til et resultat. En task er således en problemorienteret kommunikativ læringsaktivitet. Igennem en task-baseret undervisning søger man at give eleverne mulighed for at opleve autentiske kommunikationssituationer, som dem de vil møde uden for klasseværelset. Ved at igangsætte problemorienterede kommunikative opgaver tvinges eleverne til at bruge sproget som et kommunikationsmiddel for at løse problemet. Et eksempel kunne være en informationskløftopgave, hvor henholdsvis elev A og B har nogle oplysninger, som den anden har brug for. Her må såvel elev A som B stille spørgsmål, lytte og svare for at udveksle de nødvendige informationer (Pedersen, 2015, s. 240-241). Den task-baserede undervisning kan altså kendetegnes ved, at aktiviteterne kræver tovejskommunikation på en sådan måde, at begge parter har nogle informationer, som den anden har brug for, og at parterne har et fælles mål og en fælles løsning, som de arbejder hen imod. På den måde er der større chance for, at eleverne gør deres bedste, for at forstå det sprog de hører eller læser, betydningsafklarer hvis der er noget, de ikke forstår, og giver feedback på det, de hører (Lund, 2015b, s. 154-155). I og med at indholdet og betydningsafklaringen vægter stort i den task-baserede undervisning, kan det sproglige fokus udfordres. Jacobsen og Olsen (2015, s. 294) påpeger, at den mundtlige kommunikation er udfordrende, da der kræves, at eleven hurtigt kan identificere og genkende ord fra sin samtalepartners talestrøm, samt at hun kan reagere spontant og passende herpå. I samtalesituationen er der derfor

ikke tid til at genere nye sætninger ved brug af regelsystemer ud fra sprogets form. Hvis elevernes sproglige korrekthed skal udvikles, må dette sættes i fokus i efter-task opgaver, så eleven får mulighed for at koble indholdet med sprogets formside.

Når kommunikation og problemorienterede tasks bliver drivkraften bag tilegnelsen af et nyt sprog, får eleverne brug for sproglæringsstrategier. Her skelnes mellem kommunikations-, lærings- og kognitive strategier (Hutterli, Stotz, & Zappatore, 2008, s. 71). Kommunikationsstrategier er strategier til at holde samtalen i gang. Herunder må der bl.a. arbejdes med brug af gambitter og sammenhængen mellem det at lytte og svare. I arbejdet med at lære nye ords betydning må eleverne have kendskab til afgrænsnings- og sociale strategier, men de må også kende til kognitive strategier til dybdeforarbejdning af ord, så de lagres i langtidshukommelsen (Jacobsen & Olsen, 2015, s. 295-297). Under de kognitive strategier må eleverne ligeledes have kendskab til læse- og lyttestrategier. Med bottum-up-strategien sættes fokus på de enkelte ords betydning og sætningens struktur for derved at nå frem til en sammensat forståelse af sætningen. Ved top-down-strategien fokuseres i stedet på kontekstens indhold og de foregående sætningers betydning, som ramme for forståelsen af det næste man læser (Jacobsen & Olsen, 2015, s. 306). Man kan derfor i mange tilfælde gætte sig til et ords eller en sætnings betydning ud fra konteksten.

Hvis eleverne skal lykkes med at kommunikere, er et godt og centralt ordforråd noget af det vigtigste. *Uden ord intet sprog!* (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015a) I tråd med den funktionelle tilgang bør ord, udtryk og vendinger læres i små helheder - *chunks*. Er der mange leksikaliserede helheder lagret i hukommelsen, automatiseres sproget. Der skal dermed ikke bruges den samme mængde kognitive ressourcer på de receptive og produktive processer, hvorfor sproget bliver mere flydende (Lund, 2015b, s. 140). Om et ord bliver produktivt tilgængeligt for eleven afhænger af, hvor præcist eleven kender ordets betydning, samt hvor velintegreret ordet er i elevens mentale leksikon, altså hvor dyb elevens viden er om ordets paradigmatiske og syntagmatiske relationer. Jo større ordkendskab, jo bedre produktiv kontrol (Stæhr, 2015, s. 180-181). Ordforrådstilegnelse er et stort arbejde, og det er vigtigt, at der i undervisningen arbejdes systematisk med ordforråd, for at ordene lagres i langtidshukommelsen. Derfor må undervisningen tilrettelægges, så eleverne jævnligt møder og får brug for nogle af de samme ord og chunks (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015a).

Ordforrådstilegnelse kan ske ved enten en indirekte eller direkte tilgang. Ved den indirekte tilgang udsættes eleverne for meget og varieret input af passende sværhedsgrad. Her kan eleverne møde ord for første gang eller møde allerede kendte ord i nye sammenhænge. Læsning er en vigtig kilde til implicit tilegnelse af nye ord, men denne form for ordtilegnelse er en langsom proces, som bl.a. afhænger af, hvor mange gange et ord mødes i forskellige sammenhænge. Forskning har vist, at elever skal læse 8 millioner ord svarende til 420 romaner for at udvide deres receptive ordforråd med 2000 ord, som er det anbefalelsesværdige antal ord at kunne, hvis man skal begå sig på et fremmedsprog (Stæhr, 2015, s. 184). Under den indirekte tilgang hører også tasks, hvor eleverne skal bruge tysk i forskellige kontekster og med forskellige kommunikative formål. Særligt aktiviteter som indebærer forhandling af ukendte ords betydning med en samtalepartner er effektive for ordtilegnelsen. Indholdsbaserede input og output er således brugbare i ordtilegnelsen, men hvis eleverne skal opnå tilstrækkelig dybdeviden om ordene og dermed have større mulighed for at konsolidere ordene i langtidshukommelsen, må tyskundervisningen også indeholde en direkte tilgang, hvor der sættes eksplicit fokus på de centrale ord og chunks. Her er repetition og aktiviteter løsrevet fra en kommunikativ kontekst nødvendig, for at eleverne bliver udsat for de vigtigste ord så mange gange, at de lagres i langtidshukommelsen (Stæhr, 2015, s. 182-190).

Variation i undervisningens indhold og brug af forskellige metoder bliver således vigtigt for at udvikle elevernes kommunikative kompetence. Dels fordi alle delkompetencerne under den kommunikative kompetence skal tilgodeses, men også fordi hver enkelt elev lærer forskelligt og motiveres af forskellige årsager. Desuden kan affektive faktorer have indflydelse på elevernes læring. Aktiviteter der giver eleverne lyst til og mod på at bruge sproget, er derfor vigtige for at skabe et trygt læringsmiljø, hvor det bliver en selvfølge at snakke tysk (Hutterli, Stotz, & Zappatore, 2008, s. 69-70).

2.6 Prøverne i tysk

Prøverne i tysk i 9. kl. er udtræksprøver, mens de i 10. kl. er obligatoriske. De har som mål at afdække, hvor langt eleven er nået i sine kommunikative færdigheder inden for de 11 færdigheds- og vidensområder. I den skriftlige prøve i 9. kl. testes både receptive og produktive færdigheder inden for områderne Skriftlig kommunikation og Kultur og samfund, mens der i 10. kl. primært testes produktive færdigheder. Til den mundtlige prøve testes der på begge klassetrin primært mundtlige produktive færdigheder inden for områderne Mundtlig kommunikation og Kultur og Samfund (Ministeriet for bøn, undervisning og ligestilling, 2016b).

	Skriftlig	Mundtlig
9. kl.	a) receptive kompetencer: lytte- og læsefærdighed b) produktive kompetencer: sprog og sprogbrug samt fri skriftlig fremstilling	a) redegørelse ud fra selvvalgt tema (5 min.) b) samtale ud fra lodtrukket tema (8 min.)
10. kl.	a) sprog og sprogbrug b) skriftlig fremstilling	a) redegørelse ud fra selvvalgt tema (7 min.) b) samtale ud fra selvvalgt tema (7 min.)

2.5 Delkonklusion

I dette afsnit har jeg redegjort for de uddannelsespolitiske lovkrav og de fagdidaktiske anbefalinger for sprogtilegnelse, som ligger til grund for tysklærernes undervisningspraksis. Under de uddannelsespolitiske lovkrav fandt vi FFM og anbefalingen om at arbejde læringsmålstyret efter den didaktiske model bestående af kategorierne mål, undervisningsaktiviteter, tegn på læring samt evaluering. Desuden er der redegjort for prøverne i tysk for 9. og 10. kl., hvilke tester elevernes receptive og produktive færdigheder i forhold til færdigheds- og vidensmålene. De fagdidaktiske anbefalinger præsenterede et funktionelt og interaktionelt sprogsyn samt et sociokognitivt læringssyn som grundlag for undervisningen i tysk. Med denne tilgang søges elevernes kommunikative kompetence udviklet. Denne består af sociokulturel indsigt, pragmatisk-, tekst- og sætningskompetence. Sproget ses som et middel til kommunikation, hvorfor eleverne må sættes i situationer, hvor de bruger sproget og har brug for sproget. En varieret task-baseret undervisning med fokus på kommunikations-, lærings- og kognitive strategier er derfor anbefalelsesværdig, hvis eleverne skal lære samt kunne begå sig på tysk.

3.0 Analyse

I dette afsnit vil jeg igennem analyse af den indsamlede empiri søge at klarlægge tysklæreres undervisningspraksis, som den udspiller sig i spændingsfeltet mellem uddannelsespolitiske lovkrav og lærerens fagligt begrundede syn på sprogtilegnelse. De uddannelsespolitiske lovkrav og anbefalinger samt fagdidaktisk teori om sprogtilegnelse vil derfor indgå til at belyse de meningsenheder, som fremkommer ved analysen.

3.1 Læringsmålstyret undervisning i tysk

Fælles for undersøgelsens informanter er, at de ikke arbejder læringsmålstyret ud fra FFM på den måde, som vejledningen anbefaler. FFM bruges i stedet som et vejledende værktøj - en slags tjekliste for, hvad eleverne skal omkring i løbet af året. Lærerne har læst FFM inden skoleårets start, når årsplanerne udarbejdes, men i den daglige undervisning bruges de ikke. Lærerne arbejder målstyret i det omfang, at de fastsætter et fokus for forløbene og de enkelte lektioner, men de arbejder ikke med decideret nedbrydning af færdigheds- og vidensmålene til læringsmål, som ekspliciteres for eleverne. Rikke fortæller, at hun som hovedregel tænker, at undervisningen skal variere mellem at læse, lytte, tale og skrive. Derudover tager hun ofte udgangspunkt i det materiale, som hun vurderer kan være motiverende for eleverne, og det hun føler, at eleverne har brug for at beskæftige sig med på det pågældende tidspunkt. Hun fortæller:

> *(..) der er bare nogle gange, at man godt kan gå kold i, at materialet altid skal stemme overens med mål. Jeg tænker, at det er federe, at det er relevant for eleverne.*

Dette billede genkendes i EVA's undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål fra 2012. Undersøgelsen viste, at lærerne i deres planlægning af undervisningen tager afsæt i emner og aktiviteter, altså undervisningens indhold, frem for hvilke læringsmål eleverne skal arbejde hen imod. Desuden blev Fælles Mål hovedsageligt brugt som rettesnor for årsplanlægning og af flere lærere betragtet som vejledende frem for forpligtende (Danmarks Evalueringsinstitut, 2012). Selvom Fælles Mål siden EVA's undersøgelse er blevet forenklet, tyder noget på, at ændringen ikke har haft den ønskede effekt om at få lærerne til at arbejde målstyret. Kristina udtaler:

> *Måske ligger det bare i mit baghoved, at der er nogle områder, som skal være dækket af, men jeg er godt nok mere til, at de bare får sagt noget, og at de har en positiv oplevelse med tysk. Det er sådan mit mål med at være tysklærer.*

Hvis hun skulle sætte tre keywords på sin planlægning af undervisningen i forhold til eleverne, siger hun:

> *(..) glæde, lyst og inspiration, tænker jeg. Jeg vil gerne give dem en tro på, at de godt kan. Selvom de måske synes, at de ikke kan så meget, så kan de godt!*

Kristina har desuden gjort sig erfaringer med Curriculum-traditionen med læseplaner og målstyring, da hun i 2001/2002 arbejdede på en skole i England. De tydelige mål oplevede hun som værende gode for nogle elever, da de var med til at vise vejen for arbejdet. For de skoletrætte elever havde målene dog ikke en motiverende effekt.

Som væsentlige elementer i undervisningsplanlægningen nævner lærerne: variation i indhold og arbejdsformer, relevant indhold for eleverne, elevforudsætninger, motivation, forberedelse til prøverne samt kravet om læste normalsider.

3.2 Kommunikativ undervisning

For at eleverne kan lære tysk, må de ifølge det funktionelle og interaktionelle sprogsyn samt det sociokognitive læringssyn kommunikere med nogen med en hensigt om noget. Lærerne er ligeledes overbeviste om vigtigheden af kommunikationen eleverne iblandt, og de søger typisk at rammesætte denne ved Cooperative Learning, små præsentationer eller skabeloner til dialoger, der kan udfolde sig til rollespil. Ingen af lærerne nævner dog begrebet ”task” i denne sammenhæng. Lærerne oplever, at en rammesætning i form af en struktur, som eleverne kan følge, er nødvendig, hvis elevernes kommunikation skal foregå på tysk. Får eleverne derimod udleveret arbejdsspørgsmål, der går på forståelsen af tekster, har de en tendens til at snakke dansk med hinanden. Kristina fortæller, at hun har snakket med sine elever om fordelen ved at kommunikere på tysk under opgaveløsningen. Hertil påpeger eleverne, at det virker falsk at snakke tysk med hinanden i situationer, hvor det handler om receptivt arbejde, og hvor der ikke er noget formål med at snakke tysk. Julia fortæller, at hun har den oplevelse, at eleverne mangler ord, hvis opgaverne bliver for frie. Eleverne har brug for en form for skabelon at støtte sig til. Har de det, er der større sandsynlighed for, at hovedparten, af det eleverne siger, er tysk. Indimellem

skyder eleverne en dansk glose ind, omformulerer sig eller spørger samtalepartneren om, hvordan de kan udtrykke sig. Lærerne påpeger, at det til tider kan være svært at have fokus på de produktive kommunikative kompetencer, da prøvebekendtgørelsen forlanger, at eleverne læser henholdsvis 30-40 og 40-50 normalsider i 9. og 10. klasse. Lærerne påpeger, at kravene får betydning for deres undervisningspraksis, idet normalsiderne opleves som en presbold. Lærerne vil gerne arbejde i dybden med teksterne, så eleverne opnår en god forståelse og kan udtrykke sig om dem. Eleverne skal ifølge FFM kunne udveksle budskaber og holdninger, hvilket på tysk indbefatter at kunne konstruere en bisætning. Julia udtaler:

> *(..) så bliver der allerede en lidt mere avanceret sætningsstruktur, og det kan de selvfølgelig godt, men det kræver øvelse, og øvelse kræver tid, og den tid synes jeg ikke, at jeg har, når jeg ved, at mine næste to normalsider står på planen til næste time.*

Lærerne oplever, at eleverne har brug for meget tid, hvis de skal forstå og arbejde med teksterne i dybden. Der skal arbejdes med forforståelse, læsestrategier og ordforråd for at skabe forståelse, inden der kan arbejdes med produktive opgaver som at tale og skrive. Lærerne oplever, at eleverne i høj grad har brug for at blive opmærksomme på hensigtsmæssige læsestrategier. Julia fortæller, at eleverne har en tendens til at fokusere på hvert enkelt ord i teksten. Hvis ikke eleverne forstår alle ordene, oplever de ikke teksten som forstået. Hun fortæller:

> *(..) de skal tænke så meget over mange ord, og jeg oplever, at de har svært ved bare at sige:"Okay, hvis ikke jeg forstår alle ord, så gør det ikke noget. Jeg skal nok få en mening ud af teksten."*

Sådan som brugen af tekster realiserer sig under kravet om normalsiderne, siger Kristina:

> *Altså det bliver meget påtaget, synes jeg. Påtaget på den måde at jeg tager en drejebog fra en film, og så arbejder vi med den, for så ved jeg, at de også kan se filmen. Så tager vi uddrag af det og opgiver, og det ville jeg jo ikke gøre, hvis der ikke var nogle krav om, hvor mange sider vi skal læse. Så ville jeg jo mere gå i dybden med nogle af emnerne inden for den film frem for at tage nogle sider: "Nu skal I dælen dytme læse dem her!"*

Lærerne er dog enige om, at brugen af tekster eller andet materiale er uundværligt for tyskundervisningen. Via input får eleverne en fælles sag at tale om, de bliver præsenteret for tysk kultur og litteratur og med fokus på form, får de mulighed for at tilegne sig viden om sprogets sætningsopbygning. Det er dog vigtigt, at der også er tid til at have fokus på de produktive færdigheder. Rikke påpeger:

> *(..) så hvis man kunne have lidt mere fokus på bare det mundtlige, det er jo det, de skal ud og bruge. Det er jo fint, at de kan læse og forstå tekster, men hvis de ikke kan finde ud af at få sagt noget, altså formidle stoffet, så kan de jo ikke bruge det til noget. Så kommer de til Tyskland og slår over i engelsk alligevel.*

Lærerne pointerer, at det ville være ønskværdigt, hvis normalsideantallet blev sat ned, så der kunne lægges mere fokus på ordforrådstilegnelse, strategier og de produktive færdigheder i undervisningen. En af lærerne forslår 20-30 normalsider for 9. kl.

Af materiale til brug for undervisningen nævner lærerne tysk.gyldendal.dk, Deutsche Welle, Ach So!, Ein Neuer Anfang, Logo, Du bist dran og Alles Klappt. Lærerne finder tysk.gyldendal.dk som god inspiration til udvælgelse af emner og materialer, men de påpeger, at opgaverne dertil er meget ensformige. Der er typisk beskrivende eller handlingsspørgsmål til teksterne, som ikke fordrer egentlig kommunikation. Rikke fremhæver Ach So! da denne har fokus på arbejde med teksterne før, under og efter læsningen, hvilket gør at flere elever har mulighed for at få en forståelse for teksterne Hun oplever desuden opgaverne som mere umiddelbare. Som forarbejde til en tekst kan opgaven handle om at snakke ud fra et billede, hvilket gør at flere elever kan deltage på hvert deres niveau. Lærerne finder dog sjældent materiale som kan bruges direkte i undervisningen. Det skal ofte tilpasses elevernes niveau samt fokusset og temaet for undervisningsforløbet.

3.3 Prøvernes design

Lærerne henviser som tidligere nævnt til, at prøverne har indflydelse på undervisningsplanlægningen. Her påpeger lærerne et paradoks mellem kravet om normalsider og prøvernes fokus på produktive færdigheder. I den første del af den mundtlige prøve skal eleverne redegøre for et forberedt emne. I en prøvesituation hvor mange elever ofte er nervøse, kommer præsentationen let til at bære præg af udenadslæren, hvilket ikke er hensigten. Rikke fortæller:

Man kan bare se, at den kører deroppe "tjik, tjik, tjik", og hvis de hopper af, så hopper de helt af. Så vidste de ikke, hvad de så skulle gøre.

Lærerne eftersøger tid i undervisningen til at træne samtalen. Eleverne har ofte et passivt ordforråd, og når de skal samtale, bliver de udfordret. Om det mundtlige kompetencemål udtaler Rikke:

Altså de kan ikke det her efter 9. kl.: "(..) at kommunikere på tysk mundtligt i et forståeligt og sammenhængende sprog". Forståeligt? Tja. Sammenhængende? Det er et definitionsspørgsmål.

Som tidligere nævnt påpeger Jacobsen og Olsen (2015, s. 294), at netop den mundtlige kommunikation er særligt udfordrende. Her kræves, at eleven hurtigt kan identificere og genkende ord fra sin samtalepartners talestrøm, samt at hun kan reagere spontant og passende herpå. For at indgå i en samtale, må eleven have udviklet såvel sit receptive som produktive ordforråd. Ligeledes påpeger Stæhr (2015) og Lund (2015) vigtigheden af dybdeviden om ordene samt arbejde med chunks. Kristina betoner at prøven i især 9. kl. er udfordrende for eleverne, da de i den sidste del af prøven skal trække et andet emne, hvilket gør mange af eleverne utrygge. Det får samtaledelen til at virke falsk, da lærerne må stille simple spørgsmål, for at eleverne kan indgå i samtalen. I prøvevejledningen er det angivet, at der forventes, at eleverne kan tale om de opgivne tekster fra årets løb, og at eleverne kan genanvende nogle af ordene og udtrykkene herfra. I sammenhæng med kravet om de læste tekster påpeger Kristina:

Altså vi kan sagtens gå ind og snakke med eleverne om de tekster, vi har arbejdet med i klassen, men det er jo bare, ja jeg ved ikke. Jeg synes bare det er åndsvagt. (..)
"Nå hvad var det nu lige der skete i den der tekst, vi læste for et halvt år siden?"

Prøven i 10. kl. opleves i den forbindelse mere behagelig og autentisk, da den frie samtale skal tage videre afsæt i elevernes forberedte præsentation over et tema. Dette gør eleverne mere frie og fører til en mere naturlig samtale. Eleverne har som forberedelse til samtalen selv kunnet afsøge temaet yderligere. Kristina fortsætter:

Det er bedre at kunne snakke frit og kunne vise, at man følger med i, hvad der sker i samfundet og om man er up to date med, hvad der rører sig i Tyskland.

Lærerne kritiserer desuden sprog og sprogbrugsdelen i den skriftlige prøve. De finder det formålsløst at teste grammatikken i form at indsætningsøvelser og multiple choice, da denne arbejdsform ikke tjener noget formål i en egentlig kommunikation. Kritikken stemmer overens med vejledningen for faget tysk, som anbefaler at undervisningen skal bygge på et funktionelt og interaktionelt sprogsyn. Det betyder, at arbejdet med grammatik skal understøtte de kommunikative færdigheder og være en integreret del af den daglige undervisning. Grammatik skal ikke udøves som en selvstændig disciplin, som det praktiseres inden for et formelt sprogsyn på faget. Vejledningen fremfører videre, at grammatikundervisningen traditionelt har været deduktiv. Her har læreren forklaret en regel og givet eksempler, hvorefter eleverne har øvet sig i reglen - ofte som isolerede sætninger fx i form af indsætningsøvelser. Fremgangsmåden kan medføre, at eleverne bliver gode til at løse de stillede opgaver, men sandsynligheden for, at eleven kan bruge det i nye kommunikative situationer er lille (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015a). Til dette udtaler Kristina om sprog og sprogbrugsdelen:

> *Altså nogle kan adaptere det og bruge det i deres egne sætninger, men der er rigtig mange der ikke kan, så det er da bedre at øve det, at de selv skal kunne formulere sig, fordi den der med at sætte nogle ting ind og bruge multiple choice, det er godt nok sjældent, at de vil skulle bruge det til noget.*

Lærerne oplever altså et paradoks mellem prøven i sprog og sprogbrug og vejledningen for faget tysk samt egen faglig overbevisning om sprogtilegnelse. Lærerne er tilhængere af den funktionelle tilgang, hvor grammatikken bliver tekstnær og en integreret del af arbejdet med de kommunikative færdigheder. Som et eksempel fortæller Kristina, at hun beder eleverne finde alle udsagnsordene i datid i en tekst for efterfølgende at lade dem forsøge at konstruere deres egne datidssætninger. Lærerne påpeger dog, at der i mange lærermidler arbejdes særskilt med grammatik og tekstarbejde, hvorfor opgaverne heri må modelleres for at stemme overens med den funktionelle tilgang. Julia fortæller, at hun i starten af året organiserede undervisningen med en fast ugentlig grammatiktime, hvor grammatik og tekstarbejde var adskilt. Her oplevede hun, at eleverne havde svært ved at bruge grammatikken i den egentlige kommunikation. Lærerne oplever, at mange elever har godt styr på grammatikken, når der arbejdes med grammatik for sig, men så snart grammatikken skal integreres i elevernes egne produktioner, bliver de udfordret. Desuden fortæller Kristina, at hendes elever giver udtryk for, at de hellere vil lave oversætningsøvelser, da det er denne arbejdsform de er vant til fra tidligere.

3.4 Delkonklusion

Sammenfattende ser jeg i min analyse og sammenligning af interviewene tre gennemgribende paradokser. 1) Lærerne er forpligtet på at arbejde målstyret efter FFM, men de tilrettelægger i højere grad deres undervisning med afsæt i variation af indhold og arbejdsformer, relevant indhold for eleverne, elevforudsætninger, motivation, forberedelse til prøverne samt kravet om læste normalsider.
2) Lærerne er forpligtet på at læse et vist antal normalsider med eleverne i løbet af et år. Denne store vægt på receptivt arbejde stemmer ikke overens med FFM som i 9 ud af 11 målpar fordrer produktive færdigheder. Ligeledes tester den mundtlige prøve overvejende de produktive færdigheder, hvorfor her også opleves samme konflikt. 3) Prøven i sprog og sprogbrug konflikter med FFM og det bagvedliggende sprogsyn. Sprog og sprogbrugsdelen bestående af indsætningsøvelser og multiple choice tenderer mod en formel tilgang til grammatikundervisning, hvilket konflikter med vejledningens anbefaling af den funktionelle tilgang.

4.0 Diskussion

I det følgende vil jeg diskutere lærernes oplevede paradokser mellem de uddannelsespolitiske lovkrav og lærernes fagligt begrundede syn på sprogtilegnelse. I afsnit 4.1 hvor læringsmålstyret undervisning i tysk diskuteres, indtager jeg et mere almendidaktisk og pædagogisk blik, da opfordringen til at arbejde læringsmålstyret gælder i alle fag. Her vil jeg gå mere i dybden med Hatties metaanalyser samt inddrage Gert Biestas kritiske blik på spørgsmålet om, hvad god undervisning er.

4.1 Læringsmålstyret undervisning i tysk

I analysen kom det frem, at lærerne ikke arbejder læringsmålstyret i den forstand, at de ikke nedbryder færdigheds- og vidensmålene fra FFM og ekspliciterer disse for eleverne til de enkelte timer. Med baggrund i Hatties metaanalyser er dette ellers som tidligere nævnt anbefalingen fra Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. Man kan da spørge, hvorfor lærerne ikke følger anbefalingerne, når der er evidens for, at tydelige mål, feedback og evaluering har stor betydning for elevernes læring? Ønsker lærerne ikke, at eleverne bliver så dygtige som muligt? Hvorfor lader lærerne ikke topscoreren om synlig læring være styrende for deres undervisningspraksis? Undervisning og læring er imidlertid komplekse størrelser, som ikke altid så let lader sig sætte i bås. Enhver der har arbejdet med undervisning ved, at hvad der virker fremragende i én klasse ikke nødvendigvis har samme effekt i en anden. Ligeledes kan der fra fag til fag være stor forskel på, hvordan man arbejder. Sammenligner man Hatti-

es metaanalyser med min lille kvalitative og kontekstafhængige undersøgelse, har vi brugt to vidt forskellige metoder. Hattie har søgt at identificere bestemte resultater samt sammenhængen mellem resultaterne og specifikke påvirkninger. Derefter har han systematisk gennemsøgt forskellige databaser, tidsskrifter, bøger, afhandlinger mv. For hvert studie har han udregnet effektstørrelser, så det blev muligt at foretage sammenligninger. Den gennemsnitlige effektstørrelse mellem specifikke påvirkninger og resultater er således det, der fremgår af Hatties rangliste over, hvad der virker (Hattie, 2014, s. 34-38). Det interessante er her, at effektstørrelserne netop er udtryk for et gennemsnit. Det betyder, at effekten af en bestemt påvirkning på et resultat netop ikke er ens i alle klasser. I nogle klasser vil en påvirkning have en lav effekt, mens den i en anden klasse sagtens kan have en højere effekt. Da min undersøgelse er kvalitativ og kontekstafhængig, viser den ikke et gennemsnitligt billede af, hvad der generelt virker, eller hvordan lærere generelt arbejder. Den zoomer i stedet ind på 3 tysklæreres undervisningspraksis på én skole, og den fortæller os noget om, hvad der virker i denne kontekst. Spørgsmålet om hvorfor lærerne ikke arbejder læringsmålstyret, når der ellers er evidens for, at det virker, kan måske netop med min lille kvalitative og kontekstafhængige undersøgelse vise os noget om, at undervisning og læring altid afhænger af den kontekst, de elever, den lærer, det fag og den bestemte situation, som vi befinder os i. Jacobsen og Wick (2015, s. 82) påpeger, at læreren altid vil tilrettelægge sin undervisning ud fra det, der er til rådighed, og de erfaringer hun har gjort sig undervejs. Læring er situeret, hvorfor det er situationen, der afgør, hvad læreren skal gøre og ikke forestillinger om, hvad der ifølge forskningen kunne gøres bedre. Heri er Biesta enig. I et interview (Mehlsen, 2011) påpeger han:

> *(..) hvis vi tror, at en bestemt form for forskning kan levere alle svarene, så glemmer vi samtidig, at lærerne skal have tingene til at fungere i meget konkrete situationer – i klasselokalerne, sammen med de børn, de har foran sig. Forskning kan bidrage med interessant indsigt i den situation, men den kan ikke erstatte vores dømmekraft.*

Betragter man den læringsmålstyrede undervisning ud fra intersprogsteorien om sprogudvikling, ser jeg et paradoks. Jacobsen og Olsen (2015, s. 292) spørger dertil, om det overhovedet er muligt at opstille synlige og konkrete mål for det at lære sprog, hvilket er en meget kompleks og ikke-lineær proces? Hutterli, Stotz & Zappatore (2008, s. 66) påpeger desuden, at man ikke kan observere potentialet i elevens kommunikative kompetence. Man kan kun observere selve anvendelsen af den, hvilken vil være afhængig af den kontekst eleven skal anvende kompetencen i. Eleven vil således i en interaktion

kun have andel i det output hun producerer, da det afhænger af det input, hun må responderer på. Ud fra intersprogsteorien og den task-baserede undervisning er det desuden elevens hypotesedannelse og -afprøvning, der er det vigtigste for sprogtilegnelsen. Hutterli, Stotz & Zappatore (2008, s. 81-82) fremhæver:

> *In der aktuellen Anwendung des Task-Based Learning (TBL) steht weniger das Hinstreben auf curriculare Endziele im Vordergrund als vielmehr die praktische Unterrichtsarbeit und die Optimierung der Mikrolernprozesse in einem Umfeld mit heterogenen Lerngruppen und unterschiedlichen Lerntypen.*

Det er således processen, og ikke det opfyldte endemål fra FFM der er i hovedfokus. For mig at se kan målfokusering og en læringsmålstyret tilgang i et sprogfag derfor være fordrende for den behavioristiske tilgang. *Presentation, practise, produktion* kan sidestilles med de tydelige læringsmål, der skal nås gennem udvalgte undervisningsaktiviteter for til sidst at munde ud i et produkt, der kan evalueres. Det er den observerbare adfærd i form af tegn på læring og produktet, der vægtes i lærerens vurdering af eleven, men siger dette egentlig noget om elevens hypotesedannelse og intersprogsudvikling? Intersprogsteorien påpegede netop, at sprogudvikling ikke kan ses som et fastlåst stigeprincip men snarere som en dynamisk proces, hvor sproget udvikler sig i samspil mellem forskellige netværk i hjernen. Jævnført med Folkeskolens formålsparagraf §1 (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2015b), hvor der står, at det er lærerens opgave *at give eleverne viden og færdigheder,* ser jeg et behavioristisk syn på læring skinne igennem, som kan være et benspænd for tysklæreren og dennes fagligt begrundede syn på sprogtilegnelse.

I min undersøgelse pegede lærerne endvidere på andre væsentlige elementer i planlægningen af undervisningen frem for det læringsmålstyrede aspekt. Disse var variation i indhold og arbejdsformer, relevant indhold for eleverne, elevforudsætninger, motivation, forberedelse til prøverne samt kravet om læste normalsider. Som tidligere citeret udtalte Rikke, at hun godt kunne gå kold i målene, og at hun syntes, at det var federe at finde noget, som var relevant for eleverne. Dette finder jeg tankevækkende, for burde målene i sig selv ikke være relevante for eleverne? Mener lærerne simpelthen, at FFM er irrelevante, og er det derfor, at de ikke arbejder læringsmålstyret? Dette er et element, som Hatties metaanalyse ikke forholder sig til. Spørgsmålet om, hvad der er relevante mål og relevant indhold for eleverne diskuteres ikke. Måske nævnes aspektet ikke hos Hattie, fordi vi her bevæger os over i et områ-

de, hvor normer, værdier, dannelse og spørgsmålet om hvad uddannelse er til for, hører til. Hattie beskæftiger sig med den rent tekniske side af læring, altså hvilke handleformer læreren skal gøre brug af, for at eleverne lærer mest muligt, og ikke de normative sider om hvad god undervisning er, og for hvem den er god. Som modsvar til Hattie fremhæver Gert Biesta (2011) tre parametre, der efter hans mening bør danne rammen for diskussioner om uddannelsens mål og formål: uddannelsens kvalifikations-, socialisations- og subjektifikationsfunktion. Kvalifikationsfunktionen handler om undervisningens mål om at give eleverne viden og færdigheder. Det er denne funktion vi kan måle på, og som Hattie beskæftiger sig med. Biesta mener dog ikke, at denne del er nok i diskussionen om god undervisning. Socialisationsfunktionen med fokus på videregivelse af normer og værdier, kultur og traditioner i samfundet samt subjektifikationsfunktionen med fokus på elevernes udvikling af autonomi, uafhængig tænkning og handling er områder, som ikke lader sig måle på (Biesta, 2011, s. 30-34). Det er dannelsesmæssige spørgsmål, der ikke kan sættes en karakter eller en effektstørrelse på, for hvornår er man dannet? Biesta påpeger, at der er risiko for, at vi værdsætter det, der måles, fremfor at måle det der værdsættes (Biesta, 2011, s. 37). I og med at vi ikke kan måle på socialisations- og subjektifikationsparametrene og dermed skabe evidens for, hvad der virker i udviklingen af disse, lægges der i debatten om god uddannelse mindre vægt herpå. Dannelsesspørgsmålene og diskussionen om, hvad eleverne bør lære og beskæftige sig med, forsvinder til fordel for snakken om, på hvilken måde eleverne lærer mest effektivt. For Hattie er indholdet og arbejdsformerne midlet til at nå læringsmålene, mens det hos lærerne i denne undersøgelse bliver mere end blot et middel. Indhold og arbejdsformer vægter i lærernes planlægning højt, da det er med til at motivere og skabe lyst, glæde og inspiration hos eleverne, variere undervisningen og gøre tysktimerne relevante. Elementer der for mig at se alle er vigtige i skabelsen af et trygt og engagerende læringsmiljø.

4.2 Kommunikativ undervisning

Som redegjort for er omdrejningspunktet for tyskundervisningen udviklingen af elevernes kommunikative kompetence. Denne så lærerne udfordret af kravet om læste normalsider. Lærerne eftersøgte mere tid til træning af samtalen, da meget fokus kom til at ligge på forståelsesarbejde med teksterne. Den task-baserede undervisning, som bygger på det aktuelle sprog og læringssyn, ser i min undersøgelse således ud til at være udfordret. Udfordringen ligger dels i kravet om læste normalsider, da der bruges meget tid på receptivt arbejde, men som jeg ser det også i lærernes tilgang til undervisningen. Lærerne nævner i interviewene ikke task-begrebet. De beskriver i stedet de kommunikative aktiviteter i undervisningen som stilladseret ved Cooperative Learning, små præsentationer, dialoger og rollespil.

Spørgsmålet er, om disse aktiviteter virker autentiske og tvinger eleverne til at snakke tysk? Understøtter de elevernes hypotesedannelse og intersprogsudvikling, for kræver aktiviteterne egentlig at eleverne forhandler og betydningsafklaringer, eller reproducerer de blot stof, som allerede er indlært? Aktiviteter hvor det er muligt at anvende kendte ord og chunks er vigtige for at konsolidere sproget i langtidshukommelsen, men til udviklingen af intersproget og understøttelse af hypotesedannelsen må de problembaserede kommunikative aktiviteter i spil. Da jeg ikke har observeret lærernes undervisning, og udelukkende bygger min diskussion på analysen af lærerinterviewene, kan det godt ske, at lærerne rent faktisk bruger tasks i deres undervisning under dæknavnet Cooperative Learning. Et fælles fagsprog viser sig således at have stor betydning, hvis vi skal være sikre på at forstå hinanden.

Vender vi tilbage til kravet om læste normalsider, som på tidspunktet for undersøgelsen var 30-40 sider i 9. kl. og 40-50 sider i 10. kl. pr. år, kan man undre sig over, hvad begrundelsen herfor er. Ifølge Stæhr (2015) er den indirekte tilgang til ordforrådstilegnelse i forbindelse med læsning netop ikke i sig selv nok. Hvis eleverne skal have en chance for at konsolidere nogle af de læste ord i langtidshukommelsen, må læreren være bevidst om også at gøre brug af den direkte tilgang ved udvalgte ord fra teksterne. Endvidere må læreren medtænke tasks, som gør det muligt for eleverne at gøre ordforrådet til et aktivt ordforråd. For sprogtilegnelsens skyld handler det altså ikke om, hvor mange ord eleverne når at læse, men hvor dybt de kommer til at arbejde med dem. Man kan ligeledes undre sig over, at ministeriet stiller krav om input qua antal læste sider, når det eleverne bliver bedømt på er deres kommunikative kompetencer, altså deres evne til at producere et output. Hvorfor stille krav om receptivt arbejde, når eleverne bliver målt på deres evne til at være produktive? Kun 2 ud af de 11 målpar i FFM stiller direkte krav til receptive kompetencer, hvilke er områderne lytte og læse. At lytte og læse indgår selvfølgelig i samtalen og tekstproduktionen, men her bliver tilgangen til at lytte og læse mere funktionel, idet eleven har brug for at lytte og læse for at være produktiv. Ser man på FFM, den mundtlige prøve og det funktionelle og interaktionelle sprogsyn understøtter disse hinanden. Kompetencemålene inden for alle tre områder i FFM lægger op til kommunikation og interaktion. Lad os tage tre tydelige eksempler:

- Samtale: *Eleven kan udveksle budskaber og holdninger*
- Skrivning: *Eleven kan skrive i et enkelt sprog under hensyntagen til situation, afsender og modtager*

- Tysk som adgang til verden: *Eleven kan bruge digitale medier til at tage kontakt med jævnaldrende sprogbrugere i den tysktalende verden.* (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016a)

Lidt firkantet sat op, kan man da spørge, hvorfor ministeriet ikke i stedet sætter krav om antallet og variationen i brugen af tasks i undervisningen eller antallet af tekster og mundtlige produkter, som eleverne selv skal producere?

Pr. 1. januar 2016 trådte der imidlertid en ændring om antallet af læste normalsider i kraft. Kravet til skrevne tekster blev sat ned, mens kravet til ikke-skrevne tekster blev sat op. For 9. kl. er de aktuelle krav således 20-30 normalsider af passende sværhedsgrad plus minimum 5 eksempler på æstetisk eller multimodal tekst. Tilsvarende er normalsideantallet sænket med 10 sider i 10. kl., mens kravet om æstetiske og multimodale tekster ligeledes er minimum 5. Hvorfor nu denne ændring? Jeg kontaktede læringskonsulenterne hos ministeriet, som begrundede ændringen med, at normalsideantallet var for højt i forhold til, at der kun er fokus på læsning i 1 ud af de 11 målpar i FFM. Indførelsen af kravet angående æstetiske eller multimodale tekster skyldtes, med læringskonsulentens ord, at eleverne også lærer tysk via andre veje (bilag 3: Mailkorrespondance med læringskonsulenterne). Som jeg ser det, begrundes ændringen i, at der i dag findes meget andet materiale end skrevne tekster til brug for undervisningen. Man kan da stille sig undrende overfor, hvorfor læringskonsulenten ikke argumenterer læringsteoretisk. Burde begrundelsen ikke hentes i, hvordan vi lærer sprog, fremfor hvilket udbud der findes i læremidler?

Spørgsmålet er nu, om lærerne vil opleve de nye krav som en lettelse, eller om indførelsen af 5 multimodale og æstetiske tekster vil opveje de 10 sider, som er skåret væk? Man kan også spørge, om vi ud fra den task-baserede undervisning har brug for tekster i undervisningen? Understøtter brugen af tekster i virkeligheden en gammelsproglig antagelse om, at vi lærer ved at læse? Det kunne være interessant at undersøge, hvad der ville ske, hvis kravet om gennemgået pensum helt forsvandt. Ville undervisningen blive mere eller mindre kommunikativ? Ville elevernes kommunikative kompetence forbedres, forringes eller været helt den samme? Eller ligger problemet omkring læsningen i virkeligheden et andet sted end i kravet om læste sider?

Vender vi blikket mod lærerne og eleverne, påpegede en lærer, at eleverne har tendens til at fokusere på hvert enkelt ord i sætningen. De anvender altså typisk bottom-up-strategien frem for top-down. Med denne oplevelse ser det ud til, at et øget fokus på strategier i undervisningen kunne være givende. Det er essentielt, at eleverne lærer at bruge læsestrategierne hensigtsmæssigt for at læsning kan føre til læring af sprog. Eleverne må kende til såvel bottom-up som top-down og kunne veksle mellem dem alt efter opgaven. Hvis eleverne læser uden at være bevidste om, med hvilken strategi de læser, og om en anden strategi kunne være mere givende, er det klart, at læsningen kommer til at tage uhensigtsmæssig lang tid, og dermed bliver en udfordring for undervisningen.

4.3 Prøvernes design

Som tidligere nævnt fremhæver Biesta (2011, s. 37) i en tid, hvor test og måling spiller en stor rolle inden for uddannelsessektoren, at der er risiko for, at vi værdsætter det, der måles, fremfor at måle det der værdsættes. Man kan diskutere, om det er det, der kommer til at ske med sprog og sprogbrugstesten. Ifølge FFM er målet for Skriftlig kommunikation, at eleven kan kommunikere på tysk i et forståeligt og sammenhængende sprog. Ud af de 7 målpar der danner grundlag for den skriftlige prøve i tysk, nævnes ordet *sprogbrugsregler* i et enkelt vidensmål under overskriften Sprogligt fokus. Vidensmålet lyder: *Eleven har viden om centrale sprogbrugsregler,* mens færdighedsmålet hertil er: *Eleven kan skrive udtryk og sætninger klart og forståeligt* (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016a). Som lærerne pointerer, kan man spørge sig selv, om sprog og sprogbrugstesten har sin berettigelse set ud fra FFM og anbefalingen om at arbejde efter et funktionelt og interaktionelt sprogsyn? Ville det ikke, som lærerne påpeger, være fyldestgørende blot at se på elevernes egne tekstproduktioner for at vurdere deres skriftlige kommunikative kompetence og intersprogsudvikling? Hvorfor skal der indgå en særlig test i sprog og sprogbrug, når fluency og accuracy ses som to ligeværdige komponenter, og når vi ved at kommunikativ kompetence er et samspil mellem sociokulturel indsigt, pragmatisk kompetence, tekstkompetence samt sætningskompetence? Når sprog og sprogbrug testes for sig, vil det med Biestas antagelse kunne få betydning for undervisningen. Vi så, at lærerne oplever prøverne som medstyrende for undervisningsplanlægningen. Prøverne har altså en washback-effekt på undervisningen, hvilket kan betyde at elevernes sætningskompetence får mere fokus i undervisningen end deres sociokulturelle indsigt, pragmatiske kompetence samt tekstkompetence. Når lærerne tillige påpeger, at ikke alle elever kan adaptere sprogbrugsreglerne i egen produktion, hvad måler sprog og sprogbrugstesten da egentlig? Modsat er det også interessant at spørge, hvad der ville ske, hvis ikke

testen var der? Ville det have nogen betydning for lærernes undervisningspraksis og eleverne kommunikative kompetence?

Til arbejdet med grammatik fortalte en af lærerne, at eleverne foretrak arbejde med oversættelsesøvelser. Denne betragtning finder jeg interessant, da oversættelsesmetoden inden for sprogtilegnelsesteorien har rødder tilbage til 1950'ernes og 1960'ernes strukturfokuserede sprogsyn, hvor grammatiske regler og sprogets strukturer var omdrejningspunktet for sprogundervisningen (Jacobsen & Olsen, 2015, s. 288). Metoden er formel frem for funktionel, hvorfor den ikke stemmer overens med det aktuelle sprogsyn. Desuden stemmer oversættelsesmetoden med præsentation af grammatiske regler og reproduktion af sætninger overens med det behavioristiske læringssyn og PPP-modellen. Den understøtter dermed heller ikke det aktuelle læringssyn. Oversættelsesmetoden er imidlertid en metode, som mange lærere gennem deres skoletid er blevet undervist efter. Måske er det netop derfor, at den har overlevet, da vi har en tendens til at undervise, som vi selv er blevet undervist (Koenig, 2001, s. 307). Desuden påpegede lærerne, at flere læremidler ikke har en funktionel tilgang, da de adskiller grammatik og tekstarbejde. Jeg finder det kritisabelt, at læremidlerne ikke følger det aktuelle sprog- og læringssyn, men igen må man spørge, om det skyldes, at prøvernes design har en washback-effekt på læremidlernes udformning? For mig at se er der altså ud fra det aktuelle sprog- og læringssyn både udfordringer i prøvens design, nogle læreres tilgang og elevers forståelse af, hvordan man lærer grammatik samt lærermidlernes opbygning.

4.4 Delkonklusion

Det gennemgående i diskussionen af de tre paradokser fra analysen er målingens betydning for det der værdsættes. Når der fra uddannelsespolitisk hold stilles krav om læringsmålstyret undervisning, læsning af et vist antal normalsider samt en specifik prøve i sprog og sprogbrug, vil dette have en afsmittende effekt på undervisningen. I denne undersøgelse så jeg at netop disse tre krav konfliktede med det funktionelle og interaktionelle sprogsyn samt det sociokognitive læringssyn og intersprogsteorien. Lærerne forsøger at forene lovkravene med eget fagligt begrundet syn på sprogtilegnelse, og i dette miks bliver den egentlige undervisningspraksis til. Fra både uddannelsespolitisk og sprogteoretisk side kan denne praksis på nogle punkter kritiseres, men som Biesta så fint beskrev det, så kan en bestemt forskning ikke levere alle svarene, for *så glemmer vi samtidig, at lærerne skal have tingene til at fungere i meget konkrete situationer – i klasselokalerne, sammen med de børn, de har foran sig!* (Mehlsen, 2011)

5.0 Konklusion

I dette projekt har jeg undersøgt og diskuteret tysklærerens undervisningspraksis, som den udspiller sig i spændingsfeltet mellem uddannelsespolitiske lovkrav og lærerens fagligt begrundede syn på sprogtilegnelse. De uddannelsespolitiske lovkrav indbefatter FFM samt prøvekravene, mens lærerens faglig begrundede syn på sprogtilegnelse bygger på det funktionelle og interaktionelle sprogsyn, det sociokognitive læringssyn samt intersprogsteorien. Jeg kan konkludere, at der på tre områder opleves konflikter.

For det første er lærerne forpligtet på at arbejdet målstyret efter FFM, og der anbefales, at de arbejder læringsmålstyret ud fra den didaktiske model udviklet med baggrund i Hatties belæg om effekten af synlig læring. Lærerne tilrettelægger dog i højere grad undervisningen med afsæt i variation af relevant indhold og arbejdsform, motivation af eleverne samt prøvekravene. Lærerne planlægger således ud fra erfaringer om, hvad der virker, frem for hvad der er evidens for. I spændingsfeltet søger de en form for kompromis, der tilgodeser både FFM og egen faglig overbevisning. Den læringsmålstyrede arbejdsgang kan desuden kritiseres ud fra intersprogsteorien, som vægter elevens sprogudviklingsproces højere end det endelige mål. Igennem hypoteseafprøvning og refleksion konstruerer eleven sit intersprog. Denne udvikling er dynamisk, og kan derfor ikke beskrives som et enstrenget stigeprincip. At arbejde med tydelige mål, tegn på læring og evaluering kan tendere i en behavioristisk retning med Presentation, Practise, Produktion. Her ses en parallel til præsentationen af de tydelige mål, søgningen efter tegn på læring hos eleverne under undervisningsaktiviteterne samt evalueringen af elevernes slutprodukt. Fokusering på mål og evaluering kan dermed overskygge arbejdsprocessen, som er den vigtige i elevernes intersprogsudvikling.

For det andet er lærerne forpligtet på at læse henholdsvis 30-40 og 40-50 normalsider med eleverne i 9. og 10. kl. i løbet af et år. Denne vægt på receptivt arbejde stemmer ikke overens med FFM, som i 9 ud af 11 målpar fordrer produktive færdigheder. Lærerne eftersøger mere tid i undervisningen til at træne ordforråd og det at samtale, da det er dette eleverne bliver målt på til den mundtlige prøve. Ifølge intersprogsteorien er det netop i kommunikativ interaktion med andre, at eleverne udvikler deres sprog. Dette kan ske ved en task-baseret undervisning, men man kan have sin tvivl om, om det er denne form for undervisning, der praktiseres, da lærerne ikke på noget tidspunkt i interviewene nævner ordet ”task”. Den store vægt på brug af tekster konflikter således både med FFM og intersprogsteorien.

For det tredje konflikter prøven i sprog og sprogbrug med det funktionelle og interaktionelle sprogsyn. Sprog og sprogbrugsdelen bestående af indsætningsøvelser og multiple choice tenderer mod en formel tilgang til grammatikundervisning, hvilket konflikter med den funktionelle tilgang. I og med at eleverne igennem sprog og sprogbrugstesten prøves særskilt i grammatik, kan dette få en wash-back effekt på undervisningen. Den grammatiske kompetence vægtes således højere end de andre delkompetencer i den kommunikative kompetence. Lærerne påpegede desuden, at flere lærermidler adskiller tekstarbejde og grammatik. Endvidere så vi, at eleverne var vant til at lave oversættelsesøvelser og have særskilt grammatikundervisning fra deres tidligere tyskundervisning. Det ser således ud til at både sprog og sprogbrugstesten, men også nogle lærere, elever og læremidler tilgår grammatikken formelt.

Konklusionen på projektet stemmer således overens med Biestas antagelse om, at vi, i en tid hvor test og måling spiller en stor rolle inden for uddannelsessektoren, kan komme til at værdsætte, det vi måler, frem for at måle det vi værdsætter. Tysklærerens undervisningspraksis bærer på flere områder præg af at klargøre eleverne til at opfylde de krav, som de skal måles på, frem for at være planlagt og gennemført ud fra den viden om sprogtilegnelse der værdsættes læringsteoretisk. Dette kan dog ikke undre, når projektet tydeligvis kan konkludere, at lovkravene og sprogtilegnelsesteorien på flere områder konflikter.

6.0 Handleperspektiv

Jeg tror ikke, at der kan herske nogen tvivl om, at både politikere og lærere ønsker at uddanne og danne elever så godt som muligt, så de er klar til at blive aktive medborgere i det danske samfund. Spørgsmålet er bare, på hvilken måde det skal ske, og hvordan vi sikrer kvaliteten i undervisningen. Politikerne søger at sikre kvaliteten ved at indføre krav og prøver, mens lærerne med deres pædagogiske og didaktiske baggrund vil se anderledes på det. Hilbert Meyer (2010 og 2016) peger på, at kvalitetssikring af undervisning bedst sker, hvis der er en god blanding af fælles aftaler og individuel frihed. Dette forstår jeg som, at lærerne, for at løse skolens opgave og opfylde målene, må have en vis metodefrihed og mulighed for at gøre sig erfaringer i de konkrete kontekster for at kunne sikre den bedst mulige undervisning for klassens elever. Meyer peger på, at denne personlige teori om, hvad god undervisning er, opstår hos læreren som den reflekterende praktiker, der hele tiden gennemtænker og reviderer sin tankegang og rutiner i forhold til teoretisk og evidensbasseret viden. Lærere skal altså være gode til at orientere sig i den evidensbasserede viden på uddannelsesområdet. Dels fordi det er denne viden politikerne bruger, som belæg for den politik de fører, og dels fordi den kan lære os noget

og være med til at kvalificere vores valg i undervisningen. Dermed ikke sagt, at lærerne skal tro på alt og altid handle efter, hvad evidensen viser. Et kritisk blik herpå med skolens normer og værdier in mente er nødvendigt. Derudover må lærerne holde sig opdateret på deres fagdidaktiske felt. En tysklærer som ikke følger med i udviklingen inden for viden og teori om sprogtilegnelse, risikerer at komme til at bruge forældede metoder i sin undervisning. Som tidligere nævnt pointerer Hattie, at det er kvaliteten af lærerens arbejde, der har størst betydning for elevernes læring. Det er således min overbevisning, at lærere der jævnligt kommer på inspirationskurser og er opdateret inden for sit fag og fagsprog, er de bedste kilder til at sikre kvalitet i undervisningen. Tid til forberedelse, efterbehandling og refleksion over undervisningen ser jeg derfor som selvfølgelig og nødvendig for at kunne mønstre en velforberedt og kvalificeret undervisning, der er i tråd med tidens sprog- og læringssyn.

7.0 Perspektivering

Når vi værdsætter det vi måler, frem for at måle det vi værdsætter, vil det oplagte perspektiv på denne opgave være at undersøge og lægge op til en diskussion af, om FFM er gode nok? Er målene og de dertilhørende prøver virkelig udtryk for det, som vi ønsker, at eleverne skal opnå? Er der overensstemmelsen mellem hvad vi normativt og læringsteoretisk bør gøre, og det der rent faktisk sker?
Med overbevisningen om at læreren er den vigtigste faktor for elevernes læring, kunne man desuden sætte tysklærernes kompetencer under lup. Hvad skal der til for at lærerne implementerer ny viden om sprog og sprogtilegnelse i deres undervisning? Er lærerne efter afsluttet linjefagsuddannelse i tysk klædt godt nok på til at planlægge og gennemføre tyskundervisning af høj kvalitet? Kommer de erfarne lærere på kurser og efteruddannelse, så de kan holde sig opdaterede på teori og viden om sprogtilegnelse? Ligeledes kunne man undersøge lærernes arbejdsvilkår på skolerne. Har de tid til at planlægge og efterbehandle undervisningen tilstrækkeligt? Er der mulighed for i teams at udvikle og sparre omkring undervisningen? Hvordan kunne man organisere en hverdag på skolerne, hvor kvalitetssikring og udvikling på en meningsfuld måde får en central plads?

8.0 Bibliografi

Biesta, G. (2011). Hvad er uddannelse til for? I: G. Biesta, *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati* (s. 21-38). Århus N: Forlaget Klim.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 29-54). Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2012). *Fælles Mål - En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål.* Danmarks Evalueringsinstitut.

Gudenaadalens Efterskole. (2016). *Gudenaadalens Efterskole*. Hentede 19. marts 2016 fra http://gudenaadalen.dk/

Harboe, T. (2015). Kvalitativ indholdsanalyse. I: T. Harboe, *Metode og projektskrivning - en introduktion* (2. udg., s. 164-169). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Hattie, J. (2014). Kap.1 Synlig læring indeni. I: J. Hattie, *Synlig læring - for lærere* (s. 23-30). Frederikshavn: Dafolo.

Hutterli, S., Stotz, D., & Zappatore, D. (2008). Aktuelle Fremdsprachendidaktische Ansätze. I: S. Hutterli, D. Stotz, & D. Zappatore, *Do you parlez andre langue* (s. 64-84). Zürich: Verlag PH Zürich.

Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (2 udg., s. 217-239). Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, S. K., & Olsen, M. (2015). Kompetenceområder i sprogfagene - engelskfaget i et didaktisk perspektiv. I: A. S. Gregersen (Red.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis* (2 udg., s. 285-330). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Koenig, M. (2001). Grammatikunterricht. I: M. Koenig, *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache* (s. 294-311). München: Iudicium.

Lund, K. (2015a). Fokus på sprog. I: A. S. Gregersen (Red.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis* (2 udg., s. 87-128). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Lund, K. (2015b). Fokus på sprogindlæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I: A. S. Gregersen (Red.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis* (2 udg., s. 129-168). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Mehlsen, C. (december 2011). Når 'What Works' ikke virker. *Asterisk* (60), s. 24-26.

Meyer, H. (2010). Forord: "God undervisning - i praksis". I: K. V. Dahl, & mfl., *God undervisning - i praksis. En kopi- pg inspirationsmappe* (s. 4-8). Frederikshavn: Dafolo.

Meyer, H. (2016). Kapitel 3 Personlige udviklingsopgaver. I: Meyer. H., *Udvikling af undervisning* (s. 84-105). Frederikshavn: Dafolo

Ministeriet for bøn, undervisning og ligestilling. (9. februar 2016b). *Prøvevejledninger til folkeskolens prøver.* Hentede 8. marts 2016 fra uvm.dk: http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-proever/Forberedelse/Proevevejledninger

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (januar 2016a). *Fælles Mål for faget tysk.* Hentede 7. marts 2016 fra emu.dk: http://www.emu.dk/sites/default/files/Tysk%20-%20januar%202016.pdf

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (15. december 2015b). *Folkeskolens formål*. Hentede 7. april 2016 fra uvm.dk: https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Om-folkeskolen-og-folkeskolen-formaal/Folkeskolens-formaal

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (13. april 2016d). *Kom godt i gang med arbejdet med læringsmål*. Hentede 21. april 2016 fra emu.dk: http://www.emu.dk/modul/kom-i-gang-med-l%25C3%25A6ringsm%25C3%25A5lstyret-undervisning

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (3. marts 2016c). *Undervisning med udgangspunkt i læringsmål*. Hentede 23. marts 2016 fra uvm.dk: https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Laeringsmaalstyret-undervisning/Undervisning-med-udgangspunkt-i-laeringsmaal

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (20. oktober 2015a). *Vejledning for faget tysk*. Hentede 7. marts 2016 fra emu.dk: http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-tysk

Nielsen, K. (2015). Det kvalitative forskningsinterview. *Kvan* (103), s. 72-84.

Pedersen, M. S. (2001). Task Force - Et bud på kommunikativ sprogundervisning. *Sprogforum* (20), s. 7-19.

Pedersen, M. S. (2015). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I: A. S. Gregersen (Red.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis* (s. 227-246). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Stæhr, L. S. (2015). Ordforrådstilegnelse - fundament for kommunikativ kompetence. I: A. S. Gregersen (Red.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis* (2 udg., s. 169-200). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Tornberg, U. (2005). Om videnssyn og metode. I: U. Tornberg, *Sprogdidaktik* (s. 26-40). København: Alinea.

Undervisningsministeriet - kvalitets og tilsynsstyrelsen. (april 2015). *Vejledning til prøverne i faget tysk.* Hentede 22. marts 2016 fra uvm.dk:
https://www.uvm.dk/~/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF15/Apr/150410%20Proevevejledning%20tysk.pdf

Wick, P., & Jacobsen, J. C. (2015). Hvis John Hattie er løsningen - hvad bliver så skolens problem? Om læreren som bricoleur og ingeniør. I: H. Bjerg, & N. Vaaben (Red.), *At lede efter læring* (s. 75-100). Frederiksberg C: Samdundslitteratur.

Bilag 1: Interviewguide

Forskningsspørgsmål	**Interviewspørgsmål**
Hvilken form for undervisningspraksis står læreren for? Indledende spørgsmål Mulighed for at snakke sig varm	• Kan du sige mig noget om, hvordan en typisk tysktime forløber med dig som underviser?
Hvordan er lærerens bagvedliggende sprog og læringssyn? Har kravet om et funktionelt og interaktionelt sprogsyn betydning for undervisningen? Handles der herefter? Hvordan?	• Hvordan er din tilgang til undervisningen? • Hvilket sprogsyn og hvilke metoder tror du på/benytter du? • Hvordan oplever du kravet i FFM om en undervisning der bygger på et funktionelt og interaktionelt sprogsyn?
Hvilken rolle spiller FFM i undervisningen? Lægges der fra ledelsens side vægt på at der arbejdes læringsmålstyret?	• Hvordan bruger du FFM? • Oplever du, at der fra ledelses side forventes, at du arbejder læringsmålstyret?
Undersøgelse af omfanget af normalsider. Er det et problem?	• Hvordan oplevede du det tidligere krav om henholdsvis 30-40 læste normalsider i løbet af 9. kl. og 40-50 for 10.kl.? • Ville det ændre din praksis, hvis kravet om de læste normalsider ikke var gældende? • Hvis ja, på hvilken måde?
Er praksis i overensstemmelse med det kommunikative og funktionelle sprogsyn samt intersprogsteorien?	• Underviser du på tysk? • Snakkes der generelt tysk i timerne blandt eleverne?
Er de læremidler der er til rådighed fyldestgørende ift. de uddannelsespolitiske lovkrav og samt det funktionelle og interaktionelle sprogsyn?	• Hvordan oplever du de læremidler der er til rådighed for tyskundervisningen? • Understøtter de et funktionelt og interaktionelt sprogsyn?
Stemmer prøvernes design overens med det de skal måle?	• Hvordan oplever du prøverne i tysk? • Tester de det, de skal?
Det samlede minimumsantal af tysktimer om året i 9. kl. er i folkeskolen 90 klokketimer. Gælder det samme på efterskolen? Kan det have betydning for praksis?	• Hvor mange undervisningstimer har du med en klasse i tysk om året?
Lærerens uddannelsesmæssige baggrund	• Hvornår er du uddannet? • Har du tysk som linjefag? • Har du været på opfølgende inspirationskurser?

Bilag 2: Display

Udskrift af interviewsekvenser			Meningskondensering	Kategorisering, analyse, fortolkning
Julia	Rikke	Kristina		
I: Mit næste spørgsmål det er, hvordan du bruger Fælles Mål og om du egentlig bruger Fælles Mål? JH: Altså jeg læser det hvert år inden jeg går i gang med mine tysktimer og jeg har en eller anden bagtanke om, hvilke 4 emner jeg vil gennemgå. Og så kigger jeg om jeg kommer omkring alle kategorier, der står i Fælles Mål og så tænker jeg, at det er fint (griner). Når jeg kan se, at det rammer du sådan ca., så er det fint. Og så dykker jeg squ ikke særligt meget mere ned i det. I: Så hvad med vejledningen og læseplanen der ligger derinde, altså vejledningen ift. hvordan man kan arbejde med de forskellige mål og metoder og sådan, det er egentlig ikke noget du har… JH: Altså jeg har læst det igennem, og jeg har også registreret det, og jeg synes da der står mange fine ord, men måske engang imellem altså lidt for teoretisk ift. hvor man egentlig står henne med en klasse, så det er tit i praksis… Altså det lyder virkelig godt, det de skriver, men det er ikke altid sådan, jeg synes, jeg kan omsætte det 100 %, så tænker jeg: "Okay", hvis vi rammer det, så rammer vi det og så må vi dreje den på	I: Så kunne jeg godt tænke mig at høre noget om hvordan du bruger Fælles Mål? R: Hmm.. I: Hvis du bruger Fælles Mål? R: Ja, altså… Hm.. Jamen både ja og nej, for man har jo læst dem, og når man forbereder sig, ligger de jo også i baghovedet, men det er ikke sådan, at jeg går ind og laver et undervisningsforløb, og så går jeg bagefter ind og finder Fælles Mål, og koder dem op med målene. Det burde man, men det gør jeg ikke. Ehm.. Men det der står herinde, at eleverne kan kommunikere mundtligt i et forståeligt og sammenhængende sprog, altså det er jo det vi arbejder hen imod. Ehm.. Ja så et eller andet sted er der jo, at de kommunikerer på tysk hvér tysktime. Ehm.. Ja, og grammatisk, altså tysk skriftligt i et forståeligt og sammenhængende sprog.. Ehm.. Vi har lige haft om bisætninger, hvor de så skal skrive en sætning til den tekst vi har læst. Ehm.. Altså de kan ikke det her efter 9. klasse, at kommunikere på tysk mundtligt og i et sammenhængende sprog. Forstå-	I: I forhold til når du planlægger din undervisning, bruger du så Fælles Mål? K: Jae, altså det gør jeg. Det synes jeg, at jeg bliver nødt til, men jeg prøver også at lade være med, at det er det der skal binde det. Jeg tænker meget, at der selvfølgelig er nogle ting, som jeg skal have opfyldt. De skal have læst et vist antal sider, og så har vi jo også selv nogle regler på skolen med at de skal have afleveret et bestemt antal skriftlige afleveringer . (…) K: Måske ligger det bare i mit baghoved, at der er nogle områder som skal være dækket af, men jeg er godt nok mere til at de bare får sagt noget og at de har en positiv oplevelse med tysk. Det er sådan mit mål med at være tysklærer. I: Så det er måske i din årsplanlægning, at du bruger målene men ikke i dagligdagen? K: Nej ikke i dagligdagen. Ikke i den enkelte time. Slet ikke. I: Og det er heller ikke noget der bliver sagt fra ledelsens side, at I skal ar-	Uddannelsespolitiske lovkrav og tysklærerens undervisningspraksis Brug af FFM som planlægningsværktøj	FFM bruges som vejledende værktøj for årsplanlægning. Der arbejdes ikke læringsmålstyret med nedbrydning af færdigheds- og vidensmål til de enkelte lektioner Udgangspunkt i relevant indhold for eleverne, motivation, elevforudsætninger, tro på sig selv og normalsiderne.

den måde.	ligt.. Tja.. Sammenhængende.. Det er et definitionsspørgsmål. Altså sådan hvordan det lige.. Men det er jo der, man arbejder hen imod, men det er ikke sådan at jeg kobler dem op på målene. I: Så det er målene der viser vejen for, hvor I skal hen? R: Ja, ja, det er det, men mere er det heller ikke, altså sådan, ja.. Altså der er jo alt det her lytning og læsning og samtale. Hvis man har fokus på det, og tager sit forløb og hele tiden har fokus på, at det er forskellige øvelser de skal igennem, jamen så kommer man jo også ind omkring det, så det ikke kun er, at vi lytter til en tekst, svarer på nogle spørgsmål og så er timen gået. Ehm.. Så så længe man varierer sin undervisning, så opfylder man jo også de her krav. I: Så et eller andet sted er det også her, at den der variation kommer ind igen. At i og med at du varierer din undervisning, så forsøger du at komme omkring både at læse og lytte og skrive og tale? R: Ja lige præcis. Det tror jeg, er der, jeg ligger. Altså.. Det er nogle gode mål, men man skal godt nok.. Jeg ved ikke hvordan man helt præcis skal strukturere sine undervisningsforløb for at de sådan 100 %	bejdet læringsmålstyret? K: Det tror jeg ikke. Det har jeg aldrig lagt mærke til. Altså det var der på min tidligere skole, en folkeskole. Det var 7., 8., 9. jeg havde. Der kørte vi sådan rimelig hårdt på det læringsmålstyrede, og så gjorde vi alligevel ikke, for så kunne jeg godt mærke.. Jeg tog det til mig, men jeg satte mit eget præg på det og så blev det sådan mere personligt min egen måde at komme frem til de mål. I: Så du arbejdede ikke efter den her model med, at først sætter man mål op, og så finder man tegn på læring, som man skal lede efter hos eleverne, og først derefter vælger man egentlig sit indhold, og så finder man en måde at evaluere det på. K: Altså vi brugte SMTTE modellen og så syntes vi egentlig, at vi på den måde kom ind og fik fat i mange områder. Jeg vil sige at evalueringsdelen var nogle gange den sværeste. Særligt i tysk. Men det var så også fordi, at vi kørte utrolig meget tværfagligt og projektorienteret, og så var tysk nogle gange lidt svær at få med ind. Så vi kørte lidt vores eget løb, men jeg synes at vi fik… Sådan en 7. klasse… Nu har de så haft det … Jeg prøvede at have en 7. klasse som havde haft det i sjette, en time om ugen i sjette klasse, og det kunne man godt mærke, at de kunne mere, helt sikkert, men		

	opfylder alle de her mål. I: Nej altså så er det jo, når man begynder at arbejde målstyrret, som jo er det nye, hvor man vælger sine mål først og så finder sit materiale bagefter. R: Ja men der er bare nogle gange, at man godt kan gå kold i at materialet altid skal stemme overens med et mål. Jeg tænker, at det er federe, at det er relevant for eleverne, det man så finder til dem og tysk er jo sådan lidt et.. Ehm.. Det er lidt svært nogle gange at motivere eleverne, fordi de synes det er svært, og hvis man så skal finde noget, der passer med mål og ikke det de synes, der er fedt, og det skal man ikke altid, det er slet ikke det, men engang imellem har man brug for, at man lige har en musikvideo.. Man kan sikkert finde et mål der passer til den musikvideo, men ja. Jeg tror det er lettest for læreren, men også for eleverne at få tysk på den her måde, hvor det er sådan lidt mere, hvad er det vi har brug for lige nu end at vi skal have opfyldt det her mål. I: Ja, så det jeg hører dig sige, det er, at for dig er det vigtigt at finde noget der motiverer eleverne fremfor at du tager udgangspunkt i målene. Så skal du nok få sat målene på den anden vej rundt? R: Ja lige præcis og så	alligevel er det bare svært at evaluere, synes jeg. Men så dog, vi lavede tit sådan nogle evalueringsøvelser med dem for ligesom at se, har de egentlig fået fat i noget der? Havde de fået nogle fagbegreber? Havde de fået nogle ord? Så det er mest ordforråds.. Og så ja lidt sætningsopbygning. I: Men tror du så, at det er fordi det er en efterskole at der ikke på samme måde er fokus på det her med, at man skal arbejde målstyret efter Fælles Mål eller? K: Ja det tror jeg måske. Jeg tror bare, at man går ud fra, at det gør man. Måske? Jeg ved det faktisk ikke. Altså nu har jeg ikke været ansat der så lang tid.. I: Men det er i hvert fald ikke noget der har været snak om.. K: Nej det synes jeg ikke, der har været. Jeg kører sådan lidt.. Altså jeg kan ikke lade være med at have SMTTE modellen i mit baghoved. Jeg sidder ikke og udfylder sådan, som vi gjorde det på min tidligere skole, men jeg har den, fordi den er så dybt inde i mig efterhånden, så jeg tænker da tit.. Jeg kører sådan nogle emner i tysk, og der sørger jeg også for at bruge en form for evaluering og tænker hvad er tegnene her og hvad er målet egentlig? Og det tror jeg egentlig også, at det er rigtig godt. Jeg fortæller eleverne, hvad det egent-		

	længe man kigger sit emne igennem, nå nu er der kun tekster, jeg bliver vist nødt til at pille nogle af dem ud for at få noget andet ind også. I: Igen den der variation.. R: Ja.	lig er vi skal - hvad er formålet? Ikke nok med at vi skal have om Freizeit, vi skal altså også lære det her. Vi skal have fokus på noget grammatik måske, men også hvad er det så rent mundtligt der er fokusset. Og det er tit den frie tale, der er målet.		

Bilag 3: Mailkorrespondance med læringskonsulenterne

Fra: Trine Lund Krogh [mailto:krogh999@hotmail.com]
Sendt: 22. februar 2016 18:55
Til: UVM - Sprog
Emne: Den mundtlige prøve i tysk

Til Læringskonsulenterne

Jeg skriver til jer, fordi jeg lige nu er i gang med mit bachelorprojekt på læreruddannelsen. For at I kan forstå rammen for mit efterfølgende spørgsmål, får I her min problemformulering:

"Jeg vil undersøge og diskutere tysklærerens undervisningspraksis, som den udspiller sig i spændingsfeltet mellem uddannelsespolitiske lovkrav og egen pædagogisk overbevisning om læringsprocesser i klasserummet."

Et at mine kernepunkter i dette problem var kravet om læste normalsider i tysk i 9 klasse. For mig var der en konflikt mellem Fælles Mål og kravet om at undervise efter et kommunikativt og funktionelt sprogsyn, ift. at skulle nå at læse de 30-40 normalsider med eleverne. Nu er kravet om læste normalsider imidlertid blevet sat ned pr. 1. januar 2016, således at man i dag skal læse mellem 20-30 sider samt gennemgå 5 æstetiske eller multimodale tekster.

Jeg søger derfor svar på, hvad begrundelsen for denne ændring er? Er det noget I kan hjælpe mig med?

Med venlig hilsen

Trine Lund Krogh
Studerende på læreruddannelsen i Aarhus

UVM - Sprog i dag kl. 10.49
Til: Trine Lund Krogh
SV: Den mundtlige prøve i tysk

US

Kære Trine

Du har helt ret i din antagelse om, at ændringen hænger sammen med Fælles Mål. Når man ser på de 11 færdigheds- og vidensområder, er der jo blot ét af dem, der hedder "læsning", og derfor mente vi også, det var i overkanten med det gamle normalsidetal. Ikke mindst for 10. klasse, hvor man før skulle opgive 40-50 ns. Dette er nu sat ned til 30-40.

Vi har hævet kravet til "ikke-skrevne" tekster (multimodale og æstetiske tekster) til mindst 5, fordi vi mener, at eleverne lærer tysk ad mange andre veje end via læsning – hvilket Fælles Mål også lægger op til.

Held og lykke med opgaven!

Med venlig hilsen
Lene Laursen

UNDERVISNINGS MINISTERIET
STYRELSEN FOR UNDERVISNING OG KVALITET

Undervisningsministeriet
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet
Grundskolecenteret
Frederiksholms Kanal 25
1220 København K

Direkte tlf.: 2528 4840
E-mail: lene.laursen@stukuvm.dk