

AF JUTTA SCHNEIDER

Interkulturelle kompetencer

Udviklingen af elevers interkulturelle kompetence i fremmedsproget tysk

Bachelor 2013

TYSK



Indhold

	Side
Indledning	2
Problemformulering	3
Læsevejledning og metodebeskrivelse	3
'Begå sig i den globale verden'	4
Verdensborgeren	4
Sprogundervisningens sigte i verdensborgerskabets optik	5
Interkulturelle kompetencer – definition	6
Hvilke briller man ser med – Livsformsbegrebet	7
Praktikskolen	10
Rammebetingelser	10
Undervisningens indhold	10
Analyse af undervisningsforløb i 8. klasse	13
Pipeline til ungdomsuddannelserne	15
Surveyanalyse af Viborg Gymnasium & HF	15
Ja, think about it ...	16
Surveyanalyse af folkeskolens 9. klasse	17
Hvad siger adjunkten?	18
Fagdag med 9. årgang	20
Projektarbejde	20
Projektarbejdets natur	21
Meningsfulde kommunikative kompetencer	23
Rammerne for kommunikationskompetencerne på målsproget	24
Mål	26
Konklusion	29
Perspektivering og de sidste tanker	30
Litteraturliste	31
Bilag 1 - Godkendt lærerfaglig problemstilling	33
Bilag 2 – Elevprodukter	34

Indledning

Hvad skal Danmark leve af i fremtiden? Det er der ingen, der i skrivende stund har et entydigt svar på, men måske mange bud. Vi kan være nogenlunde enige om, at vi befinder os i en opbrudstid og bevæger os fra industrisamfundet til noget, hvor vi bruger hovedet. Et videnssamfund. Det igangsætter en associationsrække med ord som innovation, kreativitet, globalisering¹ mm. Men kan vi leve af viden alene? Og vil svaret på, hvad viden er, ikke være stærkt afhængigt af, inden for hvilken livsform man befinder sig?

Samfund og politikere forlanger at få ”den bedst uddannede generation” af borgere i danmarkshistorien (senest Statsministerens nytårstale, 2013), og en definition af ’bedst uddannede’ kunne indirekte besvare spørgsmålet på, hvad vi skal leve af i Danmark i fremtiden, og mens diskursen slingrer, må vi konstatere, at lærerstanden underviser i overensstemmelse med hovedsageligt praksiserfaringer uden pejling efter mål udstukket af Undervisningsministeriet. Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) seneste rapport afdækker, at målet henligger i tåger, alt i mens lærerne gør deres bedste. Om det skyldes de ufatteligt mange justeringer af Fælles Mål, som udvander respekten for dokumentet, skal jeg ikke komme videre ind på, - men blot skænke det en tanke. Den globale konkurrence i rugbrødsfærdigheder, pensumitis og ’teaching to the test’, som tests i stil med PISA afføder, er en kortsigtet symptombehandling af frustrationen over, at dagens politikere ikke ved, i hvilken retning vores danske velværdssamfund skal udvikle sig. Nuvel, måske man kan ane forår, når man i en kronik af Lars Kolind, ’Kontrol er en taberstrategi’², kan læse, at kineserne har indset, at kontrol og blind målstyring er en taberstrategi, og inviteret hr. Kolind til at deltage i The Tao Masters Academy, der arbejder på at omstille det kinesiske industrisamfund til et videnssamfund, da man har erkendt, at de hidtidige strukturer og ledelsesformer hæmmer arbejdsglæde, kreativitet, produktivitet og værdiskabelse.

Nærværende opgave vil give et bud på, hvorledes folkeskolens tyskfag kan bidrage til at besvare vor tids store samfundsspørgsmål og trinvis zoome sig ind på, hvorledes konkrete undervisningstiltag kan åbne for elevernes læring inden for innovation, kreativitet og globale udsyn.

¹ Globalisering i forståelsen af stigende økonomisk og kulturel udveksling mellem verdensdele

² Jyllands-Posten (27.01.2013)

Problemformulering:

Hvilken betydning har udviklingen af elevernes interkulturelle kompetence i fremmedsproget tysk i forhold til deres fremtidige mulighed for at begå sig i den globale verden?

Læsevejledning og metodebeskrivelse

Da jeg vil undgå at adskille teori og praksis i unaturligt isolerede segmenter, vil nærværende opgave løbende integrere anvendt teori i praksisbeskrivelser. Tanken er at demonstrere sammentænkning af faglige teorier med pædagogiske begreber og metoder, som jf. bachelorbekendtgørelsen bl.a. er kompetencemålet for selve bacheloropgaven³.

For at undgå alt for mange løse mavefornemmelser har jeg valgt at indsamle data på flere forskellige måder. Kvalitative, kvantitative, interview, logbog og elevprodukter, som alle har deres berettigelse afhængig af situation. Nærværende opgave befatter sig hovedsageligt med kvalitative spørgsmålstyper og data, da det er umuligt at stille ja/nej/måske-spørgsmål til subjektive svarmuligheder. Også måden man spørger på, og til hvad, har indflydelse på respondentens tolkning af spørgsmålet og det deraf følgende svar. Jeg har forsøgt at spørge så nøgternt som muligt og brugt en Survey Monkey⁴ for at undgå, at jeg ved min blotte tilstedeværelse eller spørgeteknik kunne få indflydelse på respondenternes svar. Surveyen er blevet sendt til 9.-årgang på den folkeskole, hvor jeg aftjente min praktik, og som jeg fik tildelt en fagdag sammen med, samt til det lokale gymnasie, til elever, der har valgt tysk. Derudover har jeg bedt min praktikklasse, en 8. klasse på Søndre Skole, sidst i praktikperioden, om at besvare det ene åbne spørgsmål: *'Hvad skal der til, for at du vælger tysk i din videre uddannelse?'*

Desuden har jeg via et interview med adjunkt Lasse Rahn fra Viborg Gymnasium & HF stillet åbne spørgsmål og givet god tid og plads for tilføjelser og kommentarer. Det var mig magtpåliggende at få belyst sagen fra flere vinkler, så min behandling af sagen ville være så dækkende og nuanceret som mulig. Det er indlysende, at antallet af respondenter ikke kan gøre det ud for en fuldkommen dækkende undersøgelse for landets folkeskoler og gymnasier. Derfor har jeg sammenholdt mine data med et større forskningsprojekt på området, Hanne Leth Andersen og Christina Blachs forskningsresultater udmøntet i bogen: *Tysk og fransk fra grundskole til universitet*.

³ Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, Læreruddannelsens professionsbachelorprojekt.

⁴ Digital og anonym undersøgelse

Allerede i oktober 2012 deltog jeg i en konference omkring sproglæring på Aarhus Universitet, som lagde grundstenen for mit problemfelt både for praktikken og for foreliggende opgave. Undervejs vil jeg komme omkring livsformernes forventninger til folkeskolen, samt hvilken betydning det har for undervisningen og handlemulighederne i folkeskolen og kravene til elever såvel som lærerne.

'Begå sig i den globale verden', - hvad er meningen med at 'begå sig'? Handler det om tilpasning eller handlekompetencer?

Den 25. okt. 2012 afholdt Aarhus Universitet (AU) konferencen 'Flere sprog = værdifulde ressourcer!', hvor det med syvtommersøm blev slået fast, at interkulturelle kompetencer har høj værdi for samfundet. I kort sammenfatning handlede konferencen om to emner: at udnytte de sproglige ressourcer, der allerede ligger tilgængelig i de flersproglige elever, samt hvilke sproglige kompetencer eleverne skal tilbydes for at 'begå sig' i verden. Som man nok allerede aner, handler dette om mere end ord, grammatik og fonetik⁵. I den anledning havde AU og Dansk Industri (DI) inviteret forskellige repræsentanter, deriblandt ledelsesrådgiver Bodil Due (AU), professor Svend Erik Larsen (AU), sprogrådgiver ved COWI Anja Fabech, personalechef ved Pressalit Mette Dyhl og forskningspolitisk leder ved Charlotte Rønhof (DI), som hver især repræsenterede deres standpunkt i debatten.

Summen af denne konferencedag var helt klar: Interkulturelle kompetencer er af yderste vigtighed. Især DIs repræsentanter fremhævede denne kompetence som betydningsfuld, da det er en kompetence, medarbejderen ikke kan agere foruden i kontakt med omverdenen.

"På et globaliseret og konkurrenceudsat marked er eksempelvis sprog og interkulturel forståelse hård valuta". Udtaler uddannelsesminister Morten Østergård. "Samtidig viser forskning, at interkulturel forståelse ikke er et automatisk biprodukt af undervisning i sprogfagene" (Sproglæreren).

Verdensborgeren

Globaliseringen giver ideen om verdensborgeren ny næring, trods det, at ideen om verdensborgeren er gammel (græsk filosofi ca. 400 f.Kr.), men nu aktuell som aldrig før. Kloden har koblet sig sammen i et globalt skæbnefælleskab, og verdensborgertanken er et nøglebegreb og vel sagtens den idé, der afløser historiske ideer som nationalisme, kommunisme, socialisme, nyliberalisme⁶ (Kemp 2005, s. 15). *"Verdensborgeren betyder i vor tid det menneske, der tager nutidens*

⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=KBpmMoE6FOs>

⁶ Beck, Ulrich, *"Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter"*

store brændende globale problemer op for at bidrage til løsninger, der kan være til gavn for hele menneskeden” (Kemp, s. 15). Vi lever i den globaliserede verden, og nogle forsøger at lukke øjnene eller sågar bekæmpe dens væsen. Vi er alle påvirket af den indbyrdes grænseoverskridende kommunikation, handel, transport, TV, Twitter, Facebook, internettet osv., så i stedet for at kæmpe imod globaliseringen, burde vi kæmpe for og med. ”Vi må stille imod gradvist at overvinde verdenssamfundets sociale spaltning og opdeling uden at svække den kulturelle egenart (Habermas fortolket i: ”Verdensborgerens Europa”⁷), hvilket betyder, at dannelse og uddannelse må blive multikulturel, dvs. give elever og studerende grundlæggende kendskab til forskellige gruppers historie og kultur” (Kemp, s. 71). ”Dannelse gør mennesket til et kulturvæsen, medens uddannelsen gør det til et vidende væsen“ (Kemp, s. 168). Dette kulturvæsen anser globaliseringen som en positiv udfordring. En mulighed for at leve med mennesker fra andre kulturer, da vore problemer er fælles og grænseoverskridende. Muligheden ligger i at respektere og anerkende ’de andre’, så vi kan leve sammen uden at ydmyge hinanden eller i krig med hinanden (Kemp, link).

Selve processen er målet. I folkeskolen handler denne nye dannelse om ansvarlighed, som bl.a. kan praktiseres som ’ansvar for egen læring’, men hvorledes kan det ske, uden samtidig at give eleverne ’ansvar for egen fiasko’, når eleverne først skal lære, hvad ansvar er? Læreren vil kunne lægge ansvar på eleverne, som de ikke kan håndtere. Det er lærerens ansvar, at dosere opgaver og ansvar adækvat og selv fremstå som det gode eksempel med gode eksempler. ”Man har talt meget om den gode lærer, og det er der mange gode grunde til, men vi må ikke glemme, at der også behøves en god elev, hvis det pædagogiske forhold skal lykkes. Den gode elev stiller krav til læreren og krav til sig selv. Krav til læreren om at få åbnet nye horisonter, få indsigt, få præsenteret en holdning uden krav om eftersnakken” (Kemp, s. 274). Læreren har et etisk ansvar for at lære eleverne at forholde sig kritiske til den verden, de møder, at åbne den for eleverne og varsomt føre eleverne ud, hvor isen kan bære.

Sprogundervisningens sigte i verdensborgerskabets optik

”Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere” (Sprogforum, Forord).

I sprog- og kulturpædagogikken i Europa har der de sidste 50 år været kræfter, der lagde vægt på sprogundervisningens rolle i uddannelsen af eleverne til demokratiske samfundsborgere. Ikke i skel-

⁷ ”Euroskepsis, Markteuropa oder Europa der (Welt)Bürger i *Zeit der Übergänge*, s. 103

nen mellem statsborgerskab eller medborgerskab, men som fusion til verdensmedborgerskab. 'Den globale medborger' kunne vi kalde den fremtidige medborger. ”*Dette skal opfattes således, at individet er i stand til at rumme og acceptere de fremmede kulturer og ønsker at skabe en forbindelse til dem og interesserer sig for resten af verden og dennes problematikker*”. (Sprogforum, s. 56). Professor Michael Byram mener, at sprogundervisningens sigte har et overordnet dannelsesmål og skal give eleven politisk dannelse og kritisk kulturel bevidsthed, med andre ord at eleven forstår at foretage bedømmelse af praksisser i egen såvel som andres kultur på basis af rationelle kriterier og ikke blot sige, at dette og hint er barbarisk (Sprogforum, s. 16ff). Det skal samtidig understreges, at ikke al sprogundervisning er ensbetydende med kulturundervisning og interkulturel forståelse, men at undervisningen bør tage skridtet videre, og ”*sigte mod at uddanne engagerede, vurderende og handlende individer i en flerkulturel verden*” (ifl. Byram).

Interkulturelle kompetencer bygger på viden, holdninger og færdigheder. Ifølge Byram giver disse kompetencer mulighed for at handle korrekt i situationer, hvor forskellige sprog og kulturer mødes. Det er i dag blandt sprogfolk almen viden, at interkulturelle kompetencer er nødvendige i en globaliseret verden og af afgørende betydning for dansk vækst og velfærd (Sprogforum, s. 46). Successen afhænger derved af, om vi formår at øge interessen for fremmedsprog.

Det er skolens ansvarsområde at sørge for, at danskerne er sprogligt kompetente, hvilket indebærer at være i besiddelse af en bred kulturel dannelse, for sprog er kulturbærere.

Interkulturelle kompetencer

Professor Karen Risager beskriver dette begreb så enkelt som: ”*Et interkulturelt kompetent menneske er simpelthen et menneske, der er i stand til at leve som verdensborger i denne flerkulturelle og globaliserede verden*” (Sprogforum 2000). Sproglæreren må have fokus på den sproglige dimension, med andre ord den kommunikative del af kompetencebegrebet i forståelsen: at tilegne sig større viden om verden, da det rækker ud over det rent sproglige indhold i undervisningen. Bettina Mickenbecker-Soubai omsætter begrebet (her i oversat form), ”*At lære interkulturelt betyder, at spejle og erkende sit selv i det fremmede og omvendt. I processen gennem den interkulturelle læring er refleksionen over sit selv implicit altid tilstede og en forudsætning for at leve af og med hinanden*”. Det fysiske møde med et fremmedsprog og målsproglandets kultur kan være en øjenåbner og nuancere ens opfattelse af egne normer og værdier.

Ved at se nærmere på formål for faget tysk rammer arbejdet med de interkulturelle kompetencer i so-lar plexus på § 3: ”Undervisningen skal give eleverne grundlæggende viden om kultur- og samfunds-forhold i tysktalende lande og derved styrke deres internationale og interkulturelle forståelse.” (Fæl-les Mål 2009, Faghæfte 17)

De interkulturelle kompetencer består af tre hjørnestene og udgør hver en vigtig ingrediens i selve forståelsen af fænomenet.

1. ”**Faglig viden** om kultur og land, sprogkendskab; her sammenfattet i kulturgrammatik.
2. **Selvkompetence** i form af viden om egen kultur, selvrefleksion, rolledistance, selvregulering i interkulturel kontekst. Kun gennem selvrefleksion kan man kulturelt forholde sig og justere sig adækvat til situationen.
3. **Sociale kompetencer** bestående af empati, konflikthåndtering, evne til interkulturelt samarbejde og ambiguitetstolerance”⁸.

Kendskabet til den egne kultur, traditioner, historie og værdier er lige så vigtig som kendskabet til den fremmede kultur. For at kommunikere med den fremmede kultur må man være sine egne værdier bevidst. Med andre ord kræver det en vis grad af selvbevidsthed hos eleven og klar definition af den kulturelle identitet at kunne forholde sig til sin egen kultur. Dette bliver tydeligt, så snart man definerer sig overfor den fremmede kultur. Det lyder komplekst at skulle arbejde med de interkulturelle kompetencer i tyskundervisningen, men anstrengelsen kvitterer til gengæld med en stor mængde autentisk undervisningsindhold.

For det første er det vigtigt, at læreren har en bred viden om sit eget land, men også har en opdateret faglig og almenviden om målsprogslandet, fx om social etikette. ”Det stiller krav om sproglig og kulturelle spidskompetencer hos lærerne” (Sproglæreren). Derudover bør læreren vide, hvordan eleverne positionerer sig i forhold til egen og fremmed kultur.

Hvilke briller man ser med - Livsformsbegrebet

Hvorledes eleven forholder sig til sin egen kultur afhænger i høj grad af, hvilken livsform eleven tilhører. Etnografiske forskelle kan være ganske betydelige, og læreren må være sig disses tilstedeværelse bevidst. Mødet med livsformerne i skolens kontekst er et sociologisk kulturmøde (Clod Poulsen, s. 3ff). Ganske ubevidst klassificerer læreren elevgruppen i sociale kategorier (se fig. 1), hvorved læreren uforsætligt kan komme til at forskelsbehandle elever, der ikke tilhører lærerens

⁸ Mickenbecker-Soubai (oversat)

egen livsform (Clod Poulsen, s. 4). Læren må være sig disse psykologiske mekanismer bevidst for ikke at overtræde et af lærergerningens distinktive karaktertræk: at undervise alle.

Livsformerne kan groft skematiseres i seks sociale kategorier. Da folkeskolen danner smeltedigel for livsformerne, må læreren forstå livsformernes dynamik, og hvilke forventninger livsformerne har til skolen. Anerkendelse af og viden om elevernes livsform er fundamental i afsættet for relationen lærer, elev og forældre imellem. Livsformernes forskellige mål og værdisæt kan illustreres i følgende noget forenkede skema:

Livsform	Formål	Værdier
Lønmodtageren	Arbejde er middel til mål	Fritidsorienteret
Den karriere- og udviklingsorienterede	Livets mening er det personligt udviklende arbejde	Personlig udvikling
Investoren	Sikre og investere for at undgå værdiforringelse	Uddannelse og arbejde for at finde livet værd at leve
Den selvstændige	Livets mening er det daglige virke	Livets mening er det daglige virke
Den arbejdsløse	'Hvilende' i forh. til den livsform, man er arbejdsløse i	Samme som den 'hvilende' livsform, dog med værdiforæld ved langtidsarbejdsløshed
Læreren	Kompetenceproducerende	Blanding af ovenstående værdier ⁹

Fig. 1

(Clod Poulsen, s. 7ff, red.)

Livsformerne betragter 'de andre' med deres eget sæt briller, og selvom de ikke nødvendigvis forstår hinandens behov og bevæggrunde, er de indbyrdes afhængige. Hver livsform har sin egen kultur og forklaring på, hvad det gode liv er, og hvordan dette bedst opnås. Lærerens opgave er det at håndtere denne smeltedigel af livsformer og overfor eleven at anskueliggøre samfundskompleksiteten i passende doser, alt imens læreren forventes at forholde sig fordomsfri til de forskellige livsformer repræsenteret i klasseværelset (Clod Poulsen, s. 8ff). Med andre ord, hvis skolen skal give eleven tilværelseskompetencer i løgstrupsk forstand, må undervisningen tage afsæt i den verden, eleven kommer fra og skal ud til. Er den verden blevet en globaliseret verden, må formålet med skolen justere sit indhold til de givne omstændigheder. I praksis betyder det, at eleverne går til fagene med forskellige forventninger, behov og krav.

Elevernes evaluering i min praktikperiode viste dette ganske tydeligt. Lad os høre, hvad eleverne sagde til faget tysk. Som afrunding på projekt 'Interkulturelle kompetencer' svarede eleverne således

⁹ At lærerstaben består af en blanding af livsformer har høj værdi, da eleverne derved stifter bekendtskab med disse ikke kun via deres klassekammerater, men også ved voksenkontakt.

på spørgsmålet: **Hvad skal der til, for at du vælger tysk i din videre uddannelse?** Spørgsmålet er åbent og fordrer refleksion. I det følgende vil besvarelsene sorteres efter livsformsskemaet. Dette synes måske lidt utraditionelt og kontroversielt, men skal underbygge teorien. Besvarelsene bringes i deres fulde længde, da jeg vil vende tilbage til elementer i udsagnene senere.

Den karriere- og udviklingsorienterede (Elevbesvarelse A)

”- Jeg er allerede skarpt indstillet på, at jeg vil have et job med sprog og økonomi, så tysk er helt klart et fag, jeg vil læse videre i. En af grundene er, at man på mange jobs i dag kræver, at man kan tysk. En anden grund er, at der i dag er så lidt ledige arbejdspladser, at de vælger den bedste af de bedste og der er tysk en fordel, at kunne. Når jeg bliver ældre, kunne jeg også godt tænke mig et længere ophold/arbejdsophold i Tyskland, da jeg synes at landet er meget fascinerende. Jeg synes at deres økonomi er spændende og kunne derfor godt tænke mig at komme derover og opleve den ægte vare. Derfor ville det jo selvfølgelig være en kæmpe fordel at være tysk talende. Allerede i dag kunne jeg godt tænke mig en tysk eller engelsk penneven, da jeg synes at det er sjovt at skifte sprog. Jeg finder det sjovt, at skrive med andre skoleelever fra andre lande og høre om hvordan deres hverdag fungerer og hvordan de lever. En helt fjerde ting er, at hvis jeg en dag fandt mig en tysk fyr, som jeg blev vild med. Da ville det da være rart at tale andet end engelsk med ham. Hvis jeg så helt nede i den anden ende valgte, at flytte sammen med ham til Tyskland, ville det da være super smart, at kunne tale tysk. Da ville jeg kunne tale med hans familie, hvis de ikke kunne tale engelsk. Jeg ville kunne købe tysk ind, tale med andre tyske børn osv. Alt i alt et smart sprog at kunne!”

Lønmodtageren (Elevbesvarelse B)

”Hvis jeg skulle vælge tysk, skulle det være fordi, at jeg skal være tømrer. Tysk skal være spændende og sjovt, hvis jeg skal vælge det. Hvis jeg skulle have en god tysklærer skulle det nok være f.eks. Frau Schneider, hun er sjov. Jeg tror ikke rigtigt at jeg vil vælge tysk i min videre uddannelse. Det bedste ved at have tysk med Frau Schneider er at vi laver sjove ting som f.eks. Bingo med præmier eller bare ting, som ikke er fagligt, men tysk er generelt bare ikke mit yndlings fag.”

og fra en anden elev: (Elevbesvarelse C)

”For at jeg skulle forsætte med at have tysk undervisning, efter min tid i folkeskolen, skulle det være fordi at jeg skulle bruge sproget til noget vigtig, altså job osv.

Jeg synes også at det er rart at kunne flere end to sprog, når jeg skal på ferie. Deres sprog er meget udbredt.

Efter min mening ville jeg i hvert fald som udgangspunkt have det i folkeskolen, for på den måde har jeg i hvert fald en lille smule med i baglommen, når jeg skal på ferie ovs. ☺”.

Den selvstændige (Elevbesvarelse D)

”Jeg regner med at blive advokat, og der ville det være godt at kunne læse/tale tysk, så vi kunne læse tyske kontrakter og tale med tyskere. Jeg syntes om den måde frau Schneider lærer på, hvor vi laver gruppearbejde og projekter, i stedet for hele tiden læse fra bogen. Jeg ville gerne have at det skulle være en masse projekter, store og små, hvor vi så ikke læser så meget i bogen.”

Det har af gode grunde været umuligt at finde repræsentanter for den arbejdsløse, da de færreste elever i 8. klasse kan forestille sig at ende i den situation. Investoren har heller ikke været at finde blandt besvarelserne. Dette skyldes muligvis, at denne livsform ikke er repræsenteret i klassen. Livsformen, som er særdeles rigt repræsenteret blandt besvarelserne, er lønmodtageren. Dette kan finde forklaringskraft i den demografi, skolen er placeret i.

Det kan være, det er på tide at præsentere praktikskolen.

Praktikskolen

Rammebetingelser

Søndre Skole ligger i Viborg i et område med blandede boligformer og stor diversitet i den sociale herkomst. Eleverne i praktikklassen, hvor denne opgaves hændelser udspiller sig, kommer ligeledes fra familier med stor social variation. Jeg havde klassen i både dansk og tysk og kunne gennem det store antal lektioner opbygge en solid relation til eleverne, trods den korte praktiktid på 7 uger og de få ugentlige tysktimer. Klassekvotienten var på 16 elever. Det lave tal skyldes udvanding til efterskolerne.

Skolen er bygget i 1908 og siden udvidet i flere omgange. Bygninger og lokaler er slidte, og undervisningsmaterialerne til tyskfaget er af ældre dato. Digitaliseringen halter ligeledes, hvilket er besværligt i moderne undervisning. Til alt held, og med tak til praktiklæreren, fik jeg frie hænder til at planlægge og gennemføre undervisning uafhængig af årsplanen og de materialer, skolen rådede over.

Undervisningens indhold

Jeg havde sat mig som mål at undervise i og skærpe elevernes blik på de interkulturelle kompetencer og sammensatte derfor et undervisningskompendie fra flere kilder, egne idéer og ville samtidig afprøve teknikker, vi var blevet præsenteret i tysklektionerne på seminariet.

Samtidig ville jeg retfærdigt efterkomme Mickenbecker-Soubais tre ingredienser for interkulturel kompetencetræning, dvs. faglig viden, selvkompetence og sociale kompetencer.

Undervisningen blev didaktiseret, så opgaver, tekst, film, spil, kreative produktioner og 'altmodisch' undervisningsmateriale kom i spil. Den første lektion blev brugt på at definere begrebet interkulturelle kompetencer, målet for undervisningen, præsentation af kompendiet og hvorledes jeg havde tænkt, at praktikperioden i 8. klasse skulle forløbe.

Til en start ville jeg arbejde med elevernes forforståelse over emnet interkulturelle kompetencer.

"Læring består i at kombinere det, man ved i forvejen, med det nye, man møder" (Jørgensen og Mosegaard, s. 32ff). Derved ville jeg også få et indblik i, hvad eleverne i 8. klasse tænker om landene, vi omgives af, og hvorledes de positionerer sig til egen kultur. Vi arbejdede med begrebet fordomme, og jeg bad eleverne i mindre grupper om at navngive landene på et europakort med deres tanker om landet i stedet for landenes navne. Hurtig kom udtryk som ludere og lommetyve, hjemmerøvere, hurtige biler, Autobahn, vodka, sauna, pizza, vulkaner, fulderikker, konkurs osv. på banen. Denne lille øvelse skulle illustrere, at vi har med fordomme at gøre, og den efterfølgende samtale og diskussion skulle skabe plads til refleksion over egne tankerækker. *"Hvad lærer eleverne om sig selv og om deres egne roller i relation til andre?"*¹⁰ Olga Dyste taler her om *det flerstemmige klasseværelse*. En åben, men kontrolleret samtale på klassen, som indebærer, at eleverne er i dialog med både læreren, klassekammeraterne og sig selv. En sådan dialog indebærer, at læreren forkaster kontrolspørgsmål, men at eleverne tager stilling og argumenterer for deres synspunkter.

For at indsnævre til tyskfaget, bad jeg eleverne individuelt 'tømme hovedet' for deres kendskab til tysktalende lande. Dette lille projekt havde titlen: 'Hvad tænker jeg, når jeg tænker på tysktalende lande?' Opgaven er kreativ og går ud på, at eleverne hver især indrettede en skotøjsæske med deres viden og dertil formulerer en ledsagende tekst på tysk, som blev filmet i en lille præsentation (se eksempler i bilag 2). Æskerne kom for en stor dels vedkommende til at indeholde dåsecola, slik, øl, biler og fodboldlogoer. Forud for tekstarbejdet gav jeg eleverne eksempler på forskellige talemåder. Fx "Wenn ich an Deutschland denke ..." eller "In meinem Kasten sieht man ...". Denne 'foræring' af ord eller vendinger, kaldet scaffolding, hjælper eleven fra start. Scaffoldingen blev hyppigt anvendt, som man kan se på de små filmklip. Eleven får ved denne lille hjælp selvtillid nok til at udtrykke sig. Siden lavede klassen en udstilling på biblioteket, der høstede stor anerkendelse. Denne form for procesorienteret litteraturpædagogik (Illum Hansen) giver eleverne en nyttefølelse. Med andre ord, der produceres ikke til skraldespanden.

¹⁰ Tornberg, s. 17ff

Den efterfølgende klassesamtale viste, at eleverne dårlig vidste noget om Tyskland syd for Flensborg. Deres viden baserede sig på karikerede stereotyper. Dette faktum overraskede dem og gav i sig selv en god grund til at arbejde videre med emnet.

Kompendiet til den videre undervisning indeholdt følgende indholdsfortegnelse:

- *Dänemark und Deutschland – zwei Nachbarn in Europa* (dialogtekst)
- *Ein Wochenende in München* (dialogtekst med opgaver)
- *Sonntag in München* (tekst og billeder)
- *3 Wochen später* (tekst med diskussionsopgaver)
- *Schwarzfahrer* (kortfilm og diskussionsopgaver)
- *Ich komm aus'm Ghetto* (musikvideo og collage)
- Skrive postkort 'hjemmefra'
- Anvendelse af ordbog, netordbog og Google Translate
- Tysk bingo
- Stadt-Land-Fluss (vidensquiz) og andre mindre opgaver til afveksling, intermezzo mellem opgaver eller til blot at løsne tungen med.

Kompendiet var sammensat af et udvalg af materialer fra 'Der Sprung!' 3 og 4, 'Der Sprung! Berlin', arbejdsbogen og filmen 'Schwarzfahrer', 'Der, die, Deutsch' samt egne idéer. Hvert element i forløbet havde til formål at afdække kulturelle forskelle og ligheder og bidrage til det interkulturelle kendskab. Hvert trin afsluttedes med en klassedialog, da "det er et vigtigt træk ved god undervisning, at der er en god samtale, en ægte dialog mellem lærer og elever" (Brodersen, s. 50). Alle elementer fra kompendiet vil ikke blive gennemgået for nærværende, dog vil jeg fremhæve de elementer, der gav ekstra stof til eftertanke.

Teksten 'Dänemark und Deutschland – zwei Nachbarn in Europa' fra *Der Sprung! 4* består af dialoger mellem tyske elever, der har været på udveksling i Danmark. Deres udsagn og erfaringer med den danske kultur viser, at tyske elever, tilsvarende eleverne i 8. klasse, undrer sig og sammenligner kulturer. Da teksten er opbygget som dialog mellem elever, egner denne tekst sig fortrinligt som dialogisk højtlesningstekst. Derudover har den en vis autenticitet, idet den fremstår ukonstrueret og omhandler virkelighedsnære oplevelser. I 'Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache'¹¹ anbefales det direkte at anvende autentiske tekster, der ikke er forfattet til undervisningsbrug. Det kan være en vanskelig opgave at finde sådanne tekster, men disse tekster giver eleven en fornemmelse for 'rigtigt tysk'. Undervisningens indhold bør være meningsfuld for eleven, da denne herved opnår forståelse for ægte virkelighedssammenhænge, og interessen og

¹¹ Ferling, s. 62ff

nysgerrigheden derved anspores.

Reaktionerne på teksten „*Dänemark und Deutschland – zwei Nachbarn in Europa*“ affødte da også en del undren i den efterfølgende klassesamtale. F.eks. „Hvis der ikke findes saltlakrids, flæsketeg, frikadeller, hotdogs og leverpostej, hvorfor er der så overhovedet nogen, der gider at bo der?“, eller ganske forarget, ”Hvad spiser de så juleaften?”

En lille detalje, som fremgår af elevbesvarelserne og måske synes uanseelig, var, at jeg bad eleverne om at tiltale mig i De-form i tysktimerne. Dvs. med Frau Schneider i tiltale. Det ville være helt uhørt at tiltale en lærer eller anden voksen person i det tysktalende område med fornavn eller i du-form. Denne detalje illustrerer i al sin enkelthed kulturgrammatikken og viser, at man med lidt kulturel viden kommer rigtig langt. At det så ligefrem blev et hit blandt eleverne var en sidegevinst. Denne lille anderledeshed motiverer og holder eleven vågen. Godt nok hersker der et krav om livsnærhed i undervisningsform og lærestof (Bjerg red., Ziehe, s. 84ff), men en ’overdosering’ af livsnærhed kan føre til søvndyssende triviell undervisning. Forfriskende elementer i undervisningen er en nødvendighed og kan bestå af så lille en detalje, som at skulle titulere sin lærer med ’Sie’.

Som det måske anes, handler tilegnelsen af de interkulturelle kompetencer i 8. klasse om at gennemtænke egne tankemønstre. Det er min oplevelse, at mange af mine logbogsnotater fra undervisningen kom til at handle om fordomme. Dvs. at identificere dem, nedbryde dem og omtænke. Elevernes refleksion og metakognitive stillingtagen udfordres gennem arbejdet med de interkulturelle kompetencer. Derfor ville det være helt fejlanbragt at tjekke med kontrolspørgsmål, og for øvrigt ganske uden effekt (Andersen)¹². Læring, der aktiverer de metakognitive strukturer, er det, der batter, ikke udfyldningsark og kontrolspørgsmål.

I identitetsfasen, som 14-årige befinder sig i, er det dem uundgåeligt at befatte sig med identitetsproblematikker. Også her rammer arbejdet med de interkulturelle kompetencer i hjertekulen på eleven, for hvem er vi egentlig, og hvem er de andre? Hvad har vi tilfælles?

Analyse af undervisningsforløb i 8. klasse

I løbet af praktikken frembragte eleverne en del produkter. Fx de omtalte skotøjsæsker, men også andre mundtlige og skriftlige produkter, som ikke er beskrevet yderligere. Disse tjener det formål at analysere læringsudbyttet, men også give en pejling om, hvilke forkundskaber eleverne har med i

¹² Forelæsning, link 18. min.

bagagen. Undervisningen kom i langt højere grad til at handle om fordomme, end jeg havde forudset. Når man arbejder uden om et fastlagt lærebogssystem og har sammensat undervisningen af specielt udvalgt materiale, må man være sig den konsekvens bevidst og justere undervisningen løbende.

Ser vi atter på svarene, eleverne gav på spørgsmålet: *Hvad skal der til, for at du vælger tysk i din videre uddannelse?* (se ovenfor, s. 9 ff.), er der udsagn, der springer i øjnene:

Elevbesvarelse A: *Allerede i dag kunne jeg godt tænke mig en tysk eller engelsk penneven, da jeg synes at det er sjovt at skifte sprog. Jeg finder det sjovt, at skrive med andre skoleelever fra andre lande og høre om hvordan deres hverdag fungerer og hvordan de lever.* Bemærk, at eleven sætter pris på anderledesheden: at skifte sprog, samt at hun kunne tænke sig at skrive med en penneven fra andre lande. Faktisk burde jeg her have taget opfordringen alvorligt og hjulpet eleven med at finde en penneven. Det er muligt, at ikke alle i klassen vil være interesseret i eller har tilstrækkelige tyskkundskaber på nuværende trin, men denne elev er motiveret til udfordringen. Internettet byder sig ligefrem til, og der findes forskellige globale skolenetværk, som tilbyder kommunikation på tværs af landegrænser.

Elevbesvarelse B: *”Det bedste ved at have tysk med Frau Schneider er at vi laver sjove ting som f.eks. Bingo med præmier eller bare ting, som ikke er fagligt, men tysk er generelt bare ikke mit yndlings fag.”* Da jeg så denne kommentar, fik jeg nærmest kaffen galt i halsen, for denne elev opfattede undervisningen i praktikperioden for ufaglig. Faglighed i denne elevs univers består af tekst, oversættelse og løsvæne grammatikopgaver. At eleverne havde øvet og i løbet af uforskammet kort tid havde lært sig det tyske talsystem, anså han ikke for faglig viden.

Elevbesvarelse D: *”Jeg syntes om den måde frau Schneider lærer på, hvor vi laver gruppearbejde og projekter, i stedet for hele tiden læse fra bogen. Jeg ville gerne have at det skulle være en masse projekter, store og små, hvor vi så ikke læser så meget i bogen.”* Eleven her har ligeledes et anstrengt forhold til at læse fra bogen hele tiden. Denne elev blev motiveret af arbejdsformen, klassen blev præsenteret for. De mindre projekter inden for rammerne af det interkulturelle arbejde udfordrede eleverne kreativt, kognitivt og konstruktivistisk.

Samtlige klassens besvarelser vidnede om, at eleverne er sig bevidst, at tysk er et sprog, der har gode anvendelsesmuligheder. Om man ville være advokat, tømrer, økonom el.lign. nævnte samtlige elever, at tysk er mere eller mindre uundgåeligt i arbejdssammenhænge og kunne være den udslagsgivende faktor i konkurrencesituationer på arbejdsmarkedet. Enkelte elever ønsker ikke at fortsætte med tysk på en ungdomsuddannelse af forskellige årsager. Derfor hviler der en ekstra forpligtelse på folkesko-

len om at formidle den tyske kulturgrammatik, da samtlige elever havde øje for den tætte forbindelse til tysktalende lande i forskellige sammenhænge.

Pipeline til ungdomsuddannelserne

Som indledningsvis antydet, fik jeg tildelt en fagdag med 9. årgang. Forud havde jeg sat mig for at undersøge, hvor godt folkeskolens tysk fag fungerer som pipeline til ungdomsuddannelsernes tysk fag. Hvis ønsket om ”den bedst uddannede generation” af borgere i danmarkshistorien skal opfyldes, må vi se på koblingen mellem folkeskole og den videre uddannelse. Helt konkret ville jeg undersøge, hvorledes vi vinder elevernes lyst til at beskæftige sig med tysk sprog og kultur i deres videre uddannelse.

Formanden for Arbejdsgruppen for Fremmedsprog Bodil Due anbefaler i rapporten ’Sprog er nøglen til verden’, at uddannelseskæden fungerer på en måde, så elever op gennem uddannelsessystemet fastholder motivationen til at lære sprog på et stadigt højere niveau. Så det er interessant at høre, hvad de studerende selv mener om motivationen på området.

Surveyanalyse fra Viborg Gymnasium¹³

- 1. Hvorfor valgte du netop tysk?** Hertil svarer 9 ud af 10 elever, at de vil fortsætte med tysk, fordi de gerne vil ”gøre tysk færdigt”. Dermed også sagt, at tysk i folkeskolen ligger befæstet som et intersprog, dvs. et sprog i udvikling.
- 2. Hvilken anvendelse ser du for dit sprogvvalg?** Her er svarene lige så farverige som livsformerne. Flere elever har dog noteret sig, at Tyskland er vor nabo, og at det af den simple grund er fornuftigt at kunne. Der var ingen kultur- eller samfundsspecifikke svar på dette spørgsmål. Dvs. sproget er i fokus, ikke kulturel viden.
- 3. Følte du dig klædt godt på i tysk fra folkeskolen til at starte i 1. g?** Til det spørgsmål svarer eleverne med 29% negativt, 38% nogenlunde og 33% siger ja. Bemærk, at svarene kommer fra elever med tilvalgt tysk. Dvs. 1/3 har siden gymnasiestart fundet ud af, at de faktisk var for dårligt klædt på til opgaven.

¹³ Hertil skal bemærkes, at respondentgruppen består af elever med tysk, samt at undersøgelsen kun omhandler et begrænset antal elever, og derved danner et lille repræsentativt udsnit.

4. Hvilke færdigheder fra folkeskolens tysk kunne du godt have brugt nogle flere af? Eleverne svarer her overvejende, at udtale, mundtlighed og et større ordforråd ville have gavnet dem. Kun få nævner grammatik som en mangelvare.

5. Har du en anbefaling til folkeskolens tysklærere, som kan få flere til at vælge tysk?

Her kommer nogle helt nøgterne anbefalinger fra eleverne til folkeskolelærerne:

- *Gør undervisningen sjovere og lad være med at proppe eleverne med grammatik (for det er ikke sjovt og nemt for alle)*
- *Jeg synes, man skal snakke noget mere TYSK!*
- *Folk skal ikke være bange for at vælge det i gymnasiet, da det ikke bliver meget sværere.*
- *Det er et sjovt sprog at skælde ud på.*
- *Overbevis dem om, at det kan bruges at have tysk. Vær troværdig og ikke brug "Tysk er et fedt sprog!"*
- *Arbejde med andre ting end 2. verdenskrig.*
- *Unge friske lærere, der ikke gør det kedeligt.. masser af sjove opgaver, så det ikke bare bliver grammatik på klassen. Jeg tror også små afleveringer er godt, fordi det gør, at eleven skal sætte sig ind i ordstilling, bøjning, køn osv.*
- *Reklamer for sproget. Fortæl, at det er godt at kunne sine nabolandes sprog. Tysk er jo også ved at vokse sig stort på det globale arbejdsmarked, og hvis man nogensinde skulle få et job indenfor det, er det altid rart at kunne sproget.*
- *Få det til at virke mere interessant. Og lad vær med at fylde dem op med grammatik og sætninger i starten. Varier noget mere.*
- *Syntes det kunne være fedt, hvis tysk blev lavet mere sprogligt i stedet for alle de kedelige tekster. Det er teksterne og grammatikken, der gør, at folk hader tysk. Think about it...*

Ja, think about it...

Alt tyder på, at grammatik og læse/oversætte dræber motivationen for tyskfaget. „*Børn ved intuitivt, at sprog udvider deres verden, deres identitet og deres kompetencer*“ (Andersen 2012). Så vi skuffer eleverne, når eller hvis vi overfalder dem med grammatik, syntaks og bøjninger i stedet for at give dem adgang til det, der ligger som drivkraft og interesse for sprogtilægnelsen. Elever af i dag vil ikke acceptere terperi uden praksisforankring. Derfor giver undervisning i kommunikation og kultur en enestående mulighed for at præsentere en autentisk og praksisnær læringstilgang.

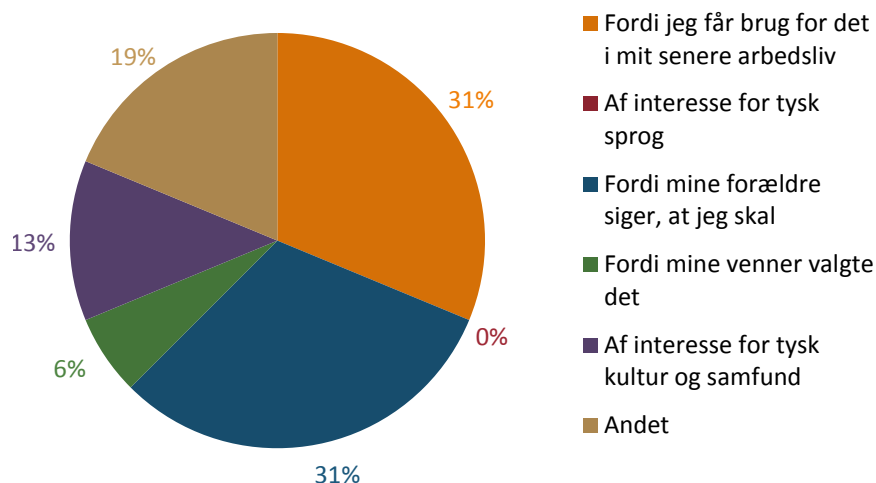
Men hvad sagde eleverne i folkeskolens afgangsklasse i surveyundersøgelsen?

Surveyanalyse fra folkeskolens 9. klasser

Fig. 2

Hvorfor valgte du tysk?

Diagrammet afslører, at eleverne lever i spændingsfeltet mellem fornuft, tvang og samfundsinteresse. En uddybende samtale med deres tysklærer om resultatet afslører, at eleverne generelt glæder sig til at møde det nye fag, som ofte også betyder et møde med en ny lærer.



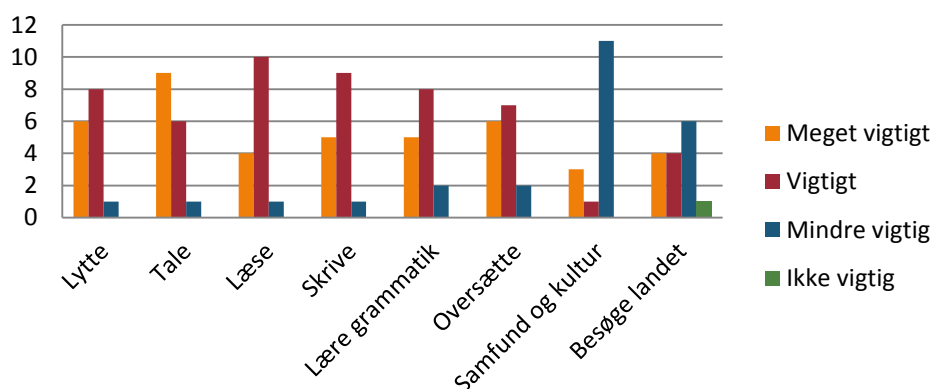
Deres udviklingstrin betyder dog, at der snart kommer en helt anden dagsorden, og puberteten slår igennem med helt andre interesser.

Økonomien på skolen betyder også, at der ikke er midler til nye undervisningsmaterialer, og at det fx ikke er muligt at tage eleverne med ud i virkeligheden og besøge målsprogslandet. Derved indfries elevernes høje forventninger kun i ringe grad, og faget afslører sig snart efter som endnu et fag som de andre.

Til spørgsmålet: **'Er det vigtigt for dig at kunne flere sprog end dansk og engelsk?'**, svarede $\frac{3}{4}$ af eleverne, at det er vigtigt at kunne flere sprog end dansk og engelsk, hvilket beror på deres fornuft og viden om krav, de bliver mødt med uden for skolens rammer.

Fig. 3

Hvad er vigtigt for dig, når du lærer sprog?



Som det ser ud til i fig. 3, er eleverne i folkeskolen enige med gymnasieeleverne om, at mundtlighed har høj prioritet. I skærende kontrast til erfaringerne og anbefalingerne fra konferencen afholdt af Aarhus Universitet 'Flere sprog = værdifulde ressourcer!' og lærerstanden generelt (Andersen 2010, s. 76ff), vurderer eleverne kendskabet til tysk samfund og kultur for mindre vigtigt. Det afslører svarene til spørgsmålet: **Synes du, I lærer nok om kulturen og hverdagen i de tysktalende lande?** Her svarer 67% af eleverne ja. Når erfaringerne i 8. klasse viste, at den kulturelle viden for en stor del beror på fordomme, er det bekymrende, at den overvejende del af eleverne i 9. klasse mener, de ved nok og endda ikke tillægger det stor værdi. Dette faktum understøttes af elevernes svar til spørgsmålet: **Hvad tror du er vigtigt at kunne, for at gå videre med tysk i gymnasiet?** Her tilskrives tale-, læse- og skrivefærdigheder høj prioritet. Samfunds- og kulturelviden om de tysktalende lande tillægges ringe værdi.

Meget tyder på, at eleverne ikke er klar over, hvilke forventninger samfundet møder dem med på dette område efter endt skoletid. Egentlig burde dette ikke være tilfældet, når der i faghæftets mål for faget eksplicit henvises til, at *"undervisningen skal give eleverne grundlæggende viden om kultur- og samfundsforhold i tysktalende lande og derved styrke deres internationale og interkulturelle forståelse"* (Fælles Mål 2009, Faghæfte 17).

Denne lille survey underbygges af forskningsresultater foretaget af Hanne Leth Andersen og Christina Blach. Her konkluderes det, at kultur og samfundsforhold i sprogfagene fylder meget lidt i elevernes bevidsthed både i grundskolen og i gymnasiet. Lærerne var til gengæld af en helt anden opfattelse, og *"vi kan altså konstatere en grundlæggende forskel mellem elever og lærere i opfattelsen af kulturens rolle i sprogundervisningen i grundskole og gymnasium..."* (Andersen 2010, s. 74ff). Arbejdsgruppen omkring 'Den nationale konference om fremmedsprog på de videregående uddannelser i Danmark' ser ligeledes bekymrede på udviklingen hidtil. Aktuelt ser det ud til, at de interkulturelle kompetencer ikke i tilstrækkelig grad integreres i sprogundervisningen som et kompetencemål, og arbejdsgruppen anbefaler derfor at der fokuseres på disse mål.

Hvad siger adjunkten?

Lasse Rahn, som underviser på gymnasiet i Viborg i tysk, har også gjort sig nogle tanker omkring elevernes kundskaber, når de melder sig på hans tyskhold. Ud over, at antallet af tyskstuderende er faldet med gymnasireformen, kommer eleverne med meget forskellige forkundskaber og færdigheder. Lasse har den oplevelse, at eleverne kommer dårligt funderede i tysk, og kun ganske få

elever har solide tyskkundskaber. Mange elever er virkelig dårlige til mundtlig kommunikation. Så når 40% af eleverne i min survey for folkeskolens udskoling svarer, at deres tyskkundskaber er gode, og atter 27% mener, at deres kundskaber er tilstrækkelige til den videre uddannelse inden for tysk, disharmonerer det med den virkelighed, gymnasielæreren oplever.

Hvad de kulturelle kundskaber angår, giver et nedslag i form af en brainstorm i en undervisningslektion på gymnasiets tyskhold over emnet følgende resultat¹⁴: *Autobahn, Nazis, Würst und Sauerkraut, die Berliner Mauer, grænsekiosker, VW, Oktoberfest, Bier, DDR, 2. Weltkrieg, Synchronisierung von Filmen, Ordnung und Disziplin og Deutsche lernen kein Englisch!* Som vi så det i 8. klasse, er kendskabet funderet på stereotyper og fordomme.

I samtalen med Lasse Rahn fornemede jeg en del underliggende frustration. Så under 'pkt. evt'. i mine forberedte interviewspørgsmål, kom der nogle interessante bemærkninger til overfladen. Bl.a. en mistro til folkeskolens tysklærere. "Nogle elever kommer med så mangelfuld eller fejlbehæftet viden, at man skulle tro, at tysklærere i folkeskolen ikke kan tysk, eller at eleverne er blevet undervist af vikarer uden viden om faget," siger Lasse. Bare tanken er jo frygtelig!

Lasse havde sat sig ind i tyskfagets mål for folkeskolen, og er af den opfattelse, at såfremt målene var blevet efterkommet, ville det give ham langt bedre mulighed for at undervise fra samme udgangspunkt.

Hanne Leth Andersen påpeger i sit forskningsprojekt 'Sprogundervisning i et længdeperspektiv', at der er problemer med "*Det heterogene fortsætterhold*" (Andersen 2010, s. 91). Selv eleverne nævner i Andersens undersøgelse, at de befinder sig på flere forskellige niveauer, når de starter på gymnasiet, og at dette kan være et problem, da undervisningen for enkelte elever er for svær, mens den for andre er for let. Som konsekvens heraf, har Viborg Gymnasium valgt at give alle sprogstuderende på gymnasiet et grundkursus i sprogforståelse. Dette omfatter områder som syntaks, morfologi, sprogforståelse generelt, grammatiske betegnelser osv. Derved kvalificeres eleverne til det, det egentlig handler om, sprogundervisningen. Gymnasiet efterlever derved Hanne Leth Andersens anbefaling om at afhjælpe heterogeniteten ved hjælp af opstartskurser (Andersen 2010, s. 198).

¹⁴ *Notizen von der Tafel 1.modul, Deutsch af Lase Rahn*

Fagdagen med 9. årgang på Søndre Skole brugte vi på Viborg Gymnasium og HF, som tilbyder et kursus, 'TYSK, Warum Deutsch lernen?', konciperet til elever i folkeskolens udskolingsklasser. I introduktionsfolderen hedder det således; *"I Danmark skriger erhvervslivet på tyskkyndig arbejdskraft. Det tysksprogede marked er enormt, og for danske eller internationale virksomheder, som vil ind på eller allerede er på det tyske marked, er det altafgørende at have et solidt kendskab til tysk sprog, kultur, samfundsforhold og traditioner."* Kurset var tænkt som en indsprøjtning til elevernes sproglæringsmotivation og havde virkning som ønsket. Eleverne snusede til undervisningsmetoder, lokaliteterne, mødte kendte ansigter og lærerstaben. Kurset var tilrettelagt i moduler, hvori eleverne roterede og derved opnåede indsigt i de mange facetter af undervisningen på et moderne gymnasium. En samtale med eleverne derpå viste, at eleverne var blevet tryggere ved at vælge tysk på gymnasiet, og at kurset havde aflivet nogle myter om det høje faglige niveau, forventninger og arbejdsmetoderne.

Projektarbejde

Hvorledes kan vi undervise uden at ty til triviell læse/oversætte-undervisning, som er så forhadet blandt eleverne? Klasseundervisning er lærerstyret, og det er lærerens ansvar at følge det faglige indhold, som igen er fastsat udefra via mål, læreplaner el.lign., der af eleverne anses om usammenhængende og ofte uvedkommende lærestof. Eleven er derved objekt for undervisningen. Hvorledes vender vi dette paradigme, så vi som i elevbesvarelse D tidligere, kan efterkomme elevens motivation for læring? *"... hvor vi laver gruppearbejde og projekter, i stedet for hele tiden læse fra bogen. Jeg ville gerne have at det skulle være en masse projekter, store og små, hvor vi så ikke læser så meget i bogen."*

Da uddannelsessystemet har udviklet en tendens i retning af 'teaching to the test', hvor der er mere fokus på færdigheder end kompetencer, er holdningen til uddannelse tydeligvis blevet langt mere instrumental. Uddannelse opfattes som middel til at opnå mål som fx eksamen, gode PISA-resultater og opfylde adgangskrav. Det hyperkomplekse samfund stiller krav til samfundsborgeren om omstillingsparathed og evne til at orientere sig under omskiftelige forudsætninger. Der er sat fokus på samarbejdsevne, innovation, kreativitet mm. Eleven og dennes forældre er bekendte med, at de kommer ud i et nådesløst konkurrencesamfund, og det tvinger dem til at stille krav om en effektiv erhvervs- eller videreuddannelseskvalificering, om end dette måtte indebære karakterræs og konkurrence. Denne situation kan let ende i en kortslutning, som atter resulterer i rigid terperi. Projektarbejde kan møde skepsis i denne optik, da denne arbejdsform fordrer engagement og ansvarlighed af deltagerne. *"Imidlertid (...) ligger der et fortrængt ønske eller håb om, at der kunne ske noget i uddannelsen,*

*som var medrivende, spændende, skægt, personligt vedkommende eller involverende*¹⁵ (Berthelsen s. 9 ff). Det er, hvad projektarbejdet kan!

Projektarbejdets natur

”Projektarbejde definerer vi som et pædagogisk arbejdsmonster, hvor elever eller studerende – i samarbejde med lærere og evt. andre – udforsker og behandler et eller flere problemer i nær relation til den samfundsmæssige virkelighed, de forekommer i” (Berthelsen s. 23). Så enkelt kan det skrives. Igennem denne arbejdsproces aktiveres elevernes engagement og giver en dybere erkendelse af stoffet.

Det er under de forudsætninger, projektarbejdet opnår gennemslagskraft. Projektarbejde er det pædagogiske arbejdsredskab, der alment giver de bedste betingelser for at indfri samfundskravene til uddannelserne ved at knytte undervisningen direkte til elevernes forkundskaber og motivation (Berthelsen, s. 26). Kundskabskvalificeringen får hermed ny betydning, da projektarbejdet giver eleven færdigheder og kundskaber, der gør det muligt for eleven at udfylde arbejdsfunktioner og løse opgaver på nye måder.

Det stiller store krav til læreren, idet denne er ansvarlig for kriterierne og proceduren for et fornuftigt projektvalg samt rammerne for projektets udfoldelse. Derudover har læreren ansvaret for, at det faglige indhold og input til eleverne er relevant gennem løbende kritisk evaluering.

Eleverne har ansvaret for det konkrete valg og formuleringen af problemfeltet og skal levere det arbejde, læreren kan evaluere ud fra. *”Et velvalgt og velstruktureret projekt kan give en dybere forståelse, en stærkere oplevelse og nye handlemuligheder omkring et konkret oplevet problem, og heri kan der ligge en bevidstgørelse med et samfundscændrende perspektiv”* (Berthelsen s. 27). Grundlæggende bør problemstillinger vælges ud fra det eksemplariske princip (Klafki)¹⁶. Det vil sige, at arbejde med problemområder, der er repræsentative og udvikler en forståelse for det generelle i en sag ved at arbejde med den konkrete opgave.

Projektarbejdets struktur lægger op til konfronterende indlæring og giver basis for kvalitativt nye erkendelser, sammenhængsforståelser og derved handlemuligheder. Projektarbejde er både for eleverne og for læreren en krævende arbejdsform, men giver samtidigt et større læringsudbytte. Rainer Wicke opremser i sin bog *Vom Text zum Projekt* en lang række kriterier, eleven kommer omkring i projektarbejdet: planlægge, udvælge, afgøre, diskutere, argumentere, samarbejde, undersøge, forske, opda-

¹⁵ Illeris' forord

¹⁶ Klafki fortolket af Karsten Agergaard i *Effektiv Undervisning*, s. 86

ge, producere, designe, analysere og dokumentere (Wicke, s. 112). Dette er selvsagt færdigheder, der skal arbejdes med og øves, men skulle endelig føre til, at eleven opnår et højt abstraktionsniveau i sin tænkning. Der er selvfølgelig ingen garanti for, hvad eleven lærer, og om den faglige dækning er opfyldt, men ud fra en konstruktivistisk tankegang, foregår læringen i eleven selv, og giver ingen garantier. ”... vel skal de relevante færdigheder læres inden for den pågældende uddannelse, men måden de læres på er ikke ligegyldig”. ()... *projektarbejdet kan ikke helt afløse en mere systematisk færdighedstræning, men hvis man gennem projektarbejdet får forståelsen af de pågældende færdigheders værdi og anvendelsesmuligheder, kan man få et andet forhold til den isolerede færdighedstræning, der kan være nødvendig udover projektarbejdet.*” (Berthelsen, s. 37ff).

Projektarbejdet tager altid udgangspunkt i en eller flere problemformuleringer, og kan ofte række ud over fagets rammer. Dette kan imødegås ved tværfagligt samarbejde, men kræver i høj grad, at lærerstaben er indstillet på at organisere undervisningen på tværs af fag. Som udgangspunkt bør projektets problemformulering række ud over sig selv og gerne tage afsæt i elevens omkringliggende liv. Vigtigt er det dog, at eleven bliver tiltalt emotionel og derigennem får en direkte tilgang til det pågældende tema og derved let kan identificere sig med det (Wicke, s. 112).

Der er dog nogle distinktive krav til emnevalg, læreren bør forholde sig til:

1. Emnet skal opleves som relevant og engagerende for alle deltagere.
2. Emnet skal repræsentere et større indholdsområde, så det afdækker sammenhænge og strukturer for indholdsområdet.
3. Emnet skal indeholde konkrete handlemuligheder.
4. Emnet skal være udvalgt således, at deltagerne styrker deres muligheder for at klare sig i det eksisterende samfund samt imødekomme de krav, som måtte være fastsat udefra. (Berthelsen, s. 70ff)

For at projektdeltagerne ikke skal fare vild i urskoven af indsamlede oplysninger, sidde tilbage med flosset viden eller køre af sporet pga. urealistisk tidsplanlægning, fordrer projektarbejde at resultere i et produkt. Dette produkt kan have meget forskelligartet udseende. Som vi så det i 8. klasse, bestod produktet i en udstilling af skotøjsæsker over spørgsmålet: ’Hvad tænker jeg, når jeg tænker på tysktalende lande?’¹⁷ samt en lille film fra hver deltager (bilag 2). Dette produktkrav sender et signal om, at det ikke er lige meget, hvad vi beskæftiger os med og viser, hvornår projektet kan kaldes ’færdigt arbejde’. Projektet omfatter en produktfremstilling til formidling af arbejdets resultat, en fremlæggelse og vurdering af produkt såvel som arbejdsproces for at afdække den faglige og personlige læring

¹⁷ Opgaveformulering var af gode grunde udarbejdet af mig i forb. planlægningen af praktikforløbet. Optimalt ville det være, om eleverne var deltagere i udarbejdelse af opgavens formulering.

og en efterbearbejdelse, hvor eleven eller arbejdsgruppen kan gøre deres erfaringer og eventuelle konsekvenser op. Det kan anbefales at nedfælde disse refleksioner i elevernes log som reminder til senere projektarbejder.

Arbejdet med udvidelse af de interkulturelle kompetencer egner sig fortrinligt til projektarbejdet, uanset om det kun foregår i tysktimerne eller tværfagligt. Ved at have øje for den nationale såvel som internationale synsvinkel på en problemstilling, tilgodeses den interkulturelle kompetenceudvikling. Dette kunne ske ved at anvende den faglige viden til at frembringe løsningsforslag, som ikke nødvendigvis kun betænker nationale eller lokale interesser. Eleverne kan i højeste potens nå til erkendelse af de interkulturelle synspunkter, værdier og holdninger projekttemaet omfatter.

Også Cooperative Learning-metoder (CL) matcher principperne for projektarbejde. Dermed ikke sagt, at projektarbejde nødvendigvis skal foregå i grupper, men eleverne kan via CL-gruppernes heterogene sammensætning supplere hinandens evner og kendskab til livsformer, da de konstant skal formulere deres tænkning og er nød til at strukturere og planlægge forståelige måder at kommunikere på. At sætte ord på sin viden får den til at rodfæste sig i eleven og inspirerer og udfordrer de andre gruppedeltagere. Dette skal ikke være en reklame for Cooperativ Learning, men blot være et indspark til en måde at udfordre eleven ud over projektets tema og mål, da arbejdsformen rører ved noget centralt for folkeskolen: ” *Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, retigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati*” (Fælles Mål 2009).

Meningsfulde kommunikative kompetencer

Som tidligere nævnt, er det vigtigt for læringen, at undervisningen indeholder meningsfuldhed. Mennesket kan ikke huske noget, som mangler mening (Bartlett fortolket af Tornberg, s. 12). Tilegnelsen af de kommunikative kompetencer er hovedindholdet i sprogundervisningen. Disse giver mening for undervisningen. ” *En af skolens problemer er netop, at den i skolemiljøet skal formidle viden, som er dannet uden for skolen. Denne viden skal siden formidles på en sådan måde, at eleverne formår at se sammenhængen mellem det, de skal lære i klasseværelset, og virkeligheden udenfor*” (Tornberg, s. 17). Men hvorledes defineres meningsfulde kommunikative kompetencer? Ser vi på folkeskole- og gymnasieelevernes udsagn, handler det om at snakke på fremmedsproget. Dette syn er dog for ensidigt.

Kommunikation handler om at kunne tale, lytte, skrive og læse. Inden for disse rammer er der en lang række kompetencer, som understøtter kommunikationsrammerne. De supplerer hinanden og nærer kommunikationsformerne.

Dette kan illustreres ved hjælp af denne figur inspireret af Joe Sheils *Communication in the modern language classroom 1988* (Tornberg, s. 43).

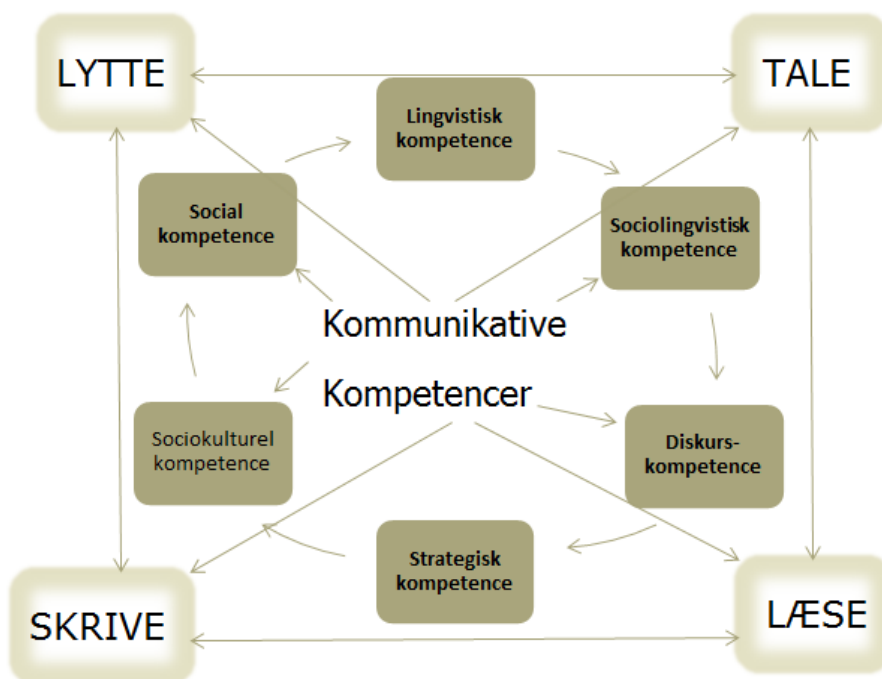


Fig. 4

For at få begreberne på plads, her en kort oversigt:

Lingvistisk kompetence berører elevens viden om sprogets formregler. *Sociolingvistisk kompetence* vedrører elevens viden om sprogets brug i social kontekst. Fx hvordan en lærer tiltales i et tysktalende land. *Diskurskompetence* vidner om elevens evne til at genkende og skabe sammenhæng. Dette kunne eksempelvis være elevens genrekendskab. *Strategisk kompetence* omhandler elevens evne til at anvende kompensationsstrategier i mangel af ord. *Sociokulturel kompetence* berører elevens viden om målsprogslandets sociokultur, dvs. hvordan det sociale samspil fungerer. *Social kompetence* viser elevens evne og lyst til at samarbejde med andre. Disse kompetencer udspiller sig inden for rammerne af kommunikationen i modersmålet og aktiveres, i det omfang eleven har opnået færdighederne, således også på målsproget.

Rammerne for kommunikationskompetencerne på målsproget

Læse

Folkeskolernes tyskundervisning beskæftiget sig i høj grad med elevernes læsefærdigheder. Det skal vi heller ikke holde op med. For at aflaste eleven i tilgangen til teksten, kan der arbejdes ved hjælp af

top-down læsestrategier. Dvs. at eleven aktiverer sin forforståelse af teksten ud fra genre, eventuelle illustrationer, konteksten osv. På den måde afhjælper man elevens desperation over ikke at forstå et hvert ord i teksten. Derudover er det heller ikke lige meget, hvad der læses. Især ikke, når det handler om højtlesning. Som tidligere nævnt, egner dialogtekster sig godt til at træne læsefærdigheder, men også digte og eventyr er velegnede. Målet for sprogundervisningen må til enhver tid være at arbejde med sprogbrug i handlingsammenhæng.

Høre

For at lære at tale et sprog, må man først have hørt det. Derfor vil det altid være en god begyndelse, at læreren, i det omfang det kan lade sig gøre, taler målsproget i undervisningen. Muligvis må der suppleres med gestik og evt. oversættelse til modersmål. *”Ved at udvikle målsproget til arbejdsprog i klasseværelset kan man bygge bro over modsætningen mellem klasseværelsessituationen og virkelighed uden for klasseværelset”* (Tornberg 2001 s. 159). Også her vil det være formålstjenligt at aktivere top-down-strategier. Hvad ved vi i forvejen, om det vi skal høre om? (Tornberg, s. 79). Nyt undervisningsmateriale indeholder ofte lytteøvelser, men også musik egner sig godt til at træne denne kompetence.

Skrive

I den skriftlig kommunikation står den produktive sprogbearbejdning i centrum. De forskellige skriftlige produkter kan være mere eller mindre lærerstyret, men for alle gælder, at elevens skriftlige arbejde står til genstand for tilegnelse af ordforråd og grammatiske strukturer. Desværre viser en undersøgelse foretaget af Cohen (1987), at *”effekten af lærerens rettelser af traditionelle stil viser, at sådanne rettelser ofte ikke har den tilsigtede effekt. Dels forstår eleverne ikke altid, hvad læreren mener med sine markeringer, dels synes rettelserne ikke at påvirke elevernes sproglige udvikling. Desuden er det først og fremmest de succesrige elever der beskæftiger sig med rettelserne som en slags bekræftelse på, at de har haft succes, medens de mindre succesrige skiller sig af med deres skrifter så hurtigt som muligt”* (Tornberg, s. 177). Dette problem kunne man komme til livs ved at arbejde procesorienteret med de skriftlige opgaver. Teksten gennemarbejdes i forskellige trin og eleven oplever, at dennes tekst bliver taget alvorlig.

Tale

Som vi kunne læse ud fra elevbesvarelserne i 9. klasse og i gymnasiet, er talefærdigheder den kompetence, eleverne tillægger størst brugsværdi. Mange sproglærere er for længst holdt op med at korrekte elevernes grammatik ved mundtlig aktivitet. Det nytter heller ingenting, da eleven ikke kan tale

imens denne tænker på fx grammatik (Dusemund-Brackhan, s. 154). For at kompensere, må eleven tilbydes en passende mængde færdige fraser, gambitter og lignende hjælp. Dvs. automatiseret sprog. Endvidere kan fonetikken kun øves i udtale. Vel kan intonation og fonetik høres, men kun læres ved selv at udtale. I interviewet af gymnasielæreren efterlyser denne elevernes mod på at tale i undervisningen. Det tyder på, at eleverne har et for lille forråd af præfabrikerede vendinger eller føler sig usikre i udtalen.

For alle disse grundelementer for den kommunikative kompetence som illustreret i fig. 4 gælder, at der bør være tale om ægte kommunikation. Det betyder, at afsender har en intention med at kommunikere. At der er et formål med aktiviteten, og at der er en modtager, der har grund til at lytte til det, der formidles. Kombineres den ægte kommunikation med undervisningsindhold inden for de interkulturelle kompetencers hjørnesteen, dvs. faglig viden, selvkompetence og sociale kompetencer, opnår undervisningsdimensionen meningsfuldhed og optimal autenticitet.

Mål

Som indledningsvist annonceret, hersker der rådvildhed omkring, hvor samfundet bevæger sig hen. Denne rådvildhed smitter af på lærerne, som er i tvivl om, hvad samfundet vil med folkeskolen, samtidig med, at læreren føler sig personligt angrebet på sin faglige kunnen, hvis læreren 'dumper' i den nationale test. Nu kan en national test ikke dumpes, men alt andet end høj score anses for problematisk i lærerens optik. EVAs rapport afslører, at lærerne indtænker tests og folkeskolens afgangseksamen i undervisningens mål og sammensætter konkret undervisningsplanen, som om det var lærerens formidlingsevner, og ikke elevens kundskaber der skulle testes. *"Jeg har været deres lærer i tre år nu, og så skal de op til national test. Det er en måling på, om jeg har gjort mit arbejde ordentligt. Det er afgangsprøven også – hvor godt har jeg udført mit arbejde?"* (Lærer, matematik). (EVA, Fælles Mål i folkeskolen, s. 38). Den gode undervisning tager dog udgangspunkt i eleven, og dennes læring bør altid være det eksplicite mål for undervisningen.

Frustrationen er ganske forståelig. Her gælder det om at have is i maven og ambitioner på elevernes vegne. For ser vi taksonomisk på det, bliver kompleksitetsformåen belønnet.

I taksonomien for 7-trinsskalaen, den såkaldte SOLO-taksonomi, ser vi en fremadskridende progression i retning af øget kompleksitet.

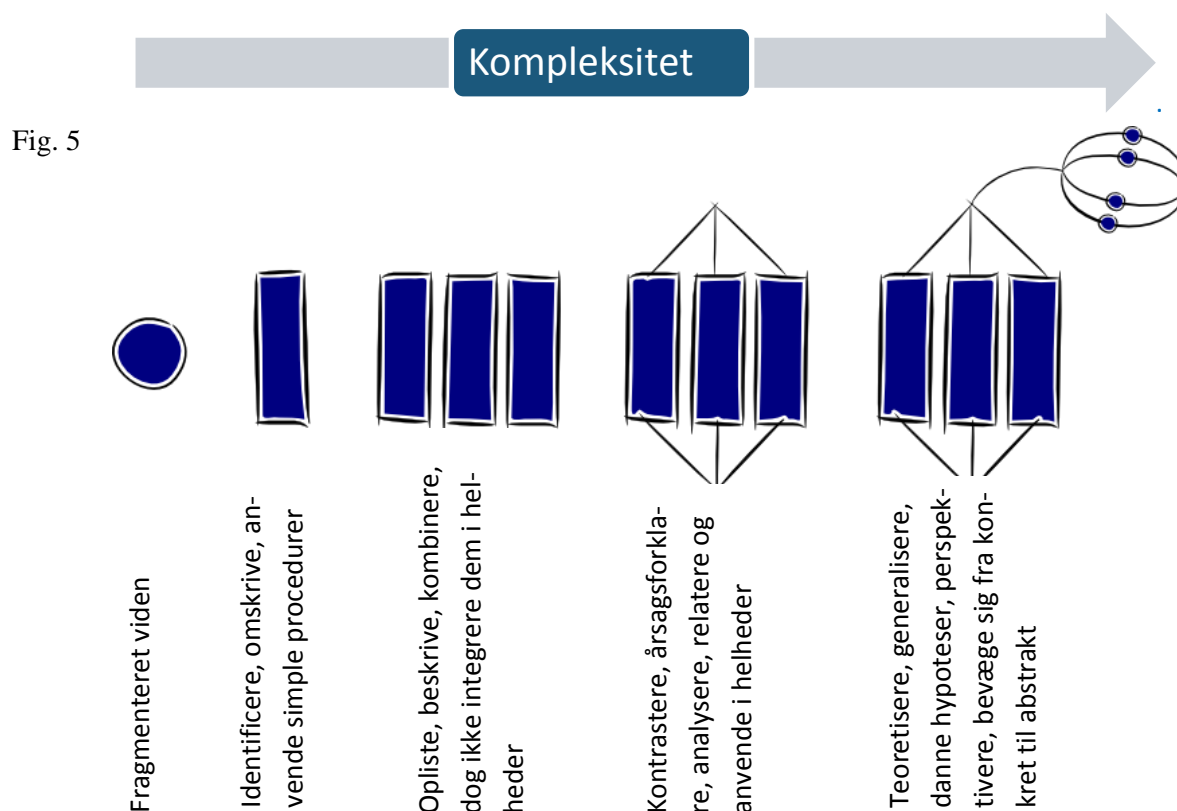


Fig. 5

Skulle vi indplacere 8. klasses kulturelle viden om tysktalende lande ud fra skotøjsæskerne, ville det høre til i kategorien 'fragmenteret viden', hvilket faktisk betyder: ikke bestået.

Selv ved at tage et lille view på kategoriseringen af de forskellige niveauer, vil rugbrødkundskaber højst opnå trin 3, dvs.: opliste, beskrive osv. Groft sagt, handler det ikke om at kunne bøje så mange verber som muligt, men at kunne anvende dem hensigtsmæssigt.

Det vil være formålstjenligt at indvie eleverne i disse sammenhænge, så også de har en klar pejling om, hvorledes de bliver bedømt, og hvilken målsætning der er for deres progression. Den øgede indsigt betyder for eleverne, at disse opnår en øget bevidsthed og ansvar for egen læring. Lærerne må til gengæld konstant forholde sig til, om det ønskede læringsafkast er optimalt, eller om undervisningen må tilrettelægges eller didaktiseres på en anden måde.

Eleverne har krav på at vide, hvorfor de bruger tid på skolebænken, og det er vigtigt at tale med eleverne om de tankefærdigheder, de oparbejder. Derved øges deres muligheder og opmærksomhed på

¹⁸ SOLO: Structure of Observed Learning Outcomes
Kilden til ill. er ukendt. Den optræder adskillige steder på nettet og i undervisningsmateriale.

at overføre og relatere til helt andre sammenhænge. ”Det giver dem langt bedre muligheder for at udvikle de evner inden for kreativitet, visionær problemløsning og projektledelse, som fremtidens samfund sandsynligvis vil forvente af dem” (Kegan, s. 63).

Som Hanne Leth Andersen i sit forskningsprojekt har noteret sig, er det påfaldende, at der hersker misforhold i forventningerne til sprogfag hos eleverne i både grundskolen og gymnasiet (Andersen 2010, s. 190). Derfor tyder alt på, at eleverne ikke er blevet sat ind i, hvilke mål der sættes for deres læring.

Når undervisningen skal planlægges, kunne man forud spørge sig, med hvilken *hensigt*, det gøres, *hvad* der skal undervises i, *hvordan* skal det gøres, med hvilke *midler* kan det effektueres, i hvilken *situation* og sidst, men ikke mindst, *hvem* der skal undervises.

Ved at lade elever arbejde i projekter, hvor de selv er engagerede i undervisningens arbejde og tilrettelæggelse, aktiveres ansvaret for at indfri målet i langt højere grad, end hvis de får trukket undervisningen ned over hovedet. Vigtigt i den sammenhæng er det, at eleverne kender målet for undervisningen både i projektarbejde, men også i de mere traditionelt indrettede lektioner. Hvor ofte ser man ikke elever, der allerede på gangen tager imod læreren, med spørgsmål om, hvad vi skal lave? I virkeligheden vil de vide, hvilke mål der foreligger for undervisningslektionen, og hvordan vi kommer derhen.

Til egen ris må jeg konstatere, at dette ikke er lykket for mig i praktikken, siden eleven kan karakterisere undervisningen som ufaglig med kommentaren: ”...eller bare ting, som ikke er fagligt” (*elevbesvarelse B*). Så det var ganske fortjent at få kaffen galt i halsen. Det var langt fra nok at præsentere emne og mål den ene første lektion. Målet fremstod tåget for elevernes og kun i vag erindring.

Den samme problematik genkender Hanne Leth Andersen i sin forskning på området. Folkeskolen.dk bringer i artiklen »De elskede min undervisning – og blev dårligere og dårligere til sproget« følgende citat: ”En tyskelev siger for eksempel i undersøgelsen: 'Man kan ikke mærke, at der sker noget, når man bare sidder der og snakker'. Sådan en elev har brug for, at læreren forklarer grundigt, hvorfor de gør dét netop nu, hvad der er fokus på i øvelsen, at den er forberedt, og at læringsudbyttet kan identificeres”. Hanne Leth Andersen promoverer den tydelige målsætning over for eleverne. Det er ikke et lærerprivilegium at vide hvorhen og hvorfor. ”Det er vigtigt at forklare, hvordan de enkelte øvelser hænger sammen og forudsætter hinanden. Hvad man gerne skulle have

lært, når øvelsen er færdig. Og hvordan man bruger det som afsæt til den næste og den næste. Alle undervisningens øvelser tænkes i relation til hinanden, siger Hanne Leth - med tryk på alle."

Hun plæderer med andre ord for at tage skridtet videre; Bruge mål i procesorienteret progression som perler på en snor. Ved at lade undervisningselementerne understøtte og bygge på hinanden, bliver det tydeliggjort for eleven, at denne flytter sig, og at det er anstrengelserne værd.

For anstrengende er det at lære. Eleven må konstant redefinere sin viden og tilføje det nye til det gamle.

Ofte møder vi elever, der er af den opfattelse, at de kommer klar med engelsk og ikke behøver at videreudanne sig inden for tysk. Denne holdning bunder i gammeldags dovenskab. Tysk i folkeskolen er og forbliver på et intersprogsplan, så længe faget påbegyndes, hvor det gør, hvilket ligger langt fra det ønskelige niveau, hvis det skal bruges til andet end turisme i og udenfor landet. I et interview i forb. med professor i germansk filologi Per Øhrgaard afskedsforelæsning konstaterer han, at *"Vi har en for ensidig opfattelse af, hvordan verden ser ud, når vi udelukkende ser verden med angelsaksiske eller amerikanske briller. I virkeligheden er den fokusering dybt provinsielt. Vi tror, at vi bliver så internationale, men det gør vi overhovedet ikke. Man bliver international af at kunne flere sprog."* (Jyllands-Posten, 03.03.13)

Konklusion

Arbejdet med udviklingen af elevernes interkulturelle kompetencer i tysk såvel som i andre sprogfag har en afsmittende effekt på hele uddannelsesforløbet og styrker en række personlige kvalifikationer. Kompetencerne bidrager til elevens omverdensforståelse og kulturelle indlevelsessevne, da eleven møder det fremmede både internationalt og nationalt, men også via livsformernes forskellighed, samtidig med, at elevens egen identitet og kultur er i spil. Dannelsesperspektivet bliver tilgodeset generøst via arbejdet med de interkulturelle kompetencer, og gennem projektarbejde understøttes denne kvalificering i form af samarbejde og kommunikation, og den omstillingsevne og fleksibilitet, der herigennem trænes. Projektarbejde kræver en stor egenandel af ansvar og kan via en målstyret undervisning tilgodegive elevernes position i læringsrummet.

Der er virkelig noget på spil i arbejdet med de interkulturelle kompetencer. Elevernes refleksion udfordres optimalt, når undervisningsrammerne består af høj autenticitet og meningsfuldhed i læringsindholdet.

Tendensen er klar: Sproglæreren må have øje for, at sprog handler om andet end syntaks, grammatik og ordforråd, men indeholder viden om andre lande og andre livsformer, for sprog er kulturbærende. Skal eleven udvikle handlekraft og tilværelseskompetencer, må eleven kvalificere sine kompetencer til at håndtere anderledesheden, verden byder på.

At lære et nyt sprog som tysk handler i høj grad også om at tilegne sig målsproglanterns kulturgrammatik. Erhvervslivet forventer af videnssamfundets borgere, at disse kan begå sig internationalt. Nu lander alle folkeskolens elever ikke i erhvervslivet og har deraf ikke behov for at lære tysk på internationalt niveau, men uanset hvilken livsform eleven tilhører, vil denne komme i kontakt med den internationale dimension i kraft af globaliseringen og det deraf følgende verdensmedborgerskab, som kræver en hvis grad af ambiguitetstolerance. Ellers ville verden ikke blive til at holde ud at leve i.

Perspektivering og de sidste tanker

Man kan undre sig over, at tyskfaget har så lav status i folkeskolen. Signalværdien er til at få øje på. Et valgfag fra 7. klassetrin, hvor hormonerne svinger og de første skoletræthedsstegn hos nogle elever viser sig. Et fag, tildelt 3 ugentlige lektioner, men med en progressionskurve så stejl, at kun fåtallet har en chance, og som man derfor til alt held, kun måske, skal eksamineres i. Et fag, der repræsenterer bunden i skolens eksamensresultat, og som man derfor helst ikke ønsker sig mere af i den videre ungdomsuddannelse.

Skal man lytte til forskernes anbefalinger, burde sprogfagene tildeles allerhøjeste prioritet i det kommende videnssamfund. Vi gør eleverne en bjørnetjeneste ved at signalere lavstatus for sprogfag som tysk, da elevernes globale verdenstilværelseskompetencer herved svækkes. Tværtimod burde sprogfagene styrkes og stimuleres. Eleverne skal i langt højere grad end nu helt konkret præsenteres for verdens mangfoldighed og tilbydes udvikling af de interkulturelle kompetencer. Om det så er internetbaseret kulturudveksling eller med gæster i undervisningen, når nu der ikke er råd til udlandsophold, så gør vi fejl i at forholde eleverne dette læringsudbytte. For formålet med folkeskolen er bl.a. (§ 1 i uddrag) ”... at give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.”

Vi skal ikke lære tysk for tyskernes skyld, men for vores egen!

Litteraturliste:

- Aarhus Universitet**, ”*Flere sprog = værdifulde ressourcer!*”, Konference den 25.10.2012
- Andersen, Hanne Leth** og **Blach, Christina**, (2010), *Tysk og fransk fra grundskole til universitet*, Aarhus Universitetsforlag
- Andersen, Hanne Leth**, (2012), *Fremmedsprogenes rolle i fremtidens skole*“, Sproglæreren 1/2012
- Berthelsen, Jens m.fl.**, (1985), *Grundbog i projektarbejde*, Unge Pædagoger, Kbh.
- Bjerg, Jens** (red.) (1998): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Ziehe, Thomas *Adieu til halvfjerdserne!* Hans Reitzels Forlag, Kbh.
- Bjørndal, Cato R.P.**, (2009), *Det vurderende øje*, 2. oplag, Forlaget Klim, Aarhus
- Brodersen, Peter m.fl.**, (2008), *Effektiv Undervisning*, 2. opl., Gyldendal, Kbh.
- Clod Poulsen, Sten**, (1995), *Skolelæreren hører til den kompetenceproducerende livsform*, Metaconsult Slagelse
- Den nationale konference om fremmedsprog på de videregående uddannelser i Danmark**, (30. april 2012), *Anbefalinger og ønsker*, Aarhus Universitet
- Dusemund-Brackhahn, Carmen**, (2008), Fortbildung für Kursleitende DaZ, *Sprechen im Daz-Unterricht*, Hueber Verlag, Ismaning, DE
- Ferling, Nikola**, (2008), *Lesen im Daz-Unterricht*, Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Hueber, Ismaning, DE
- Fælles Mål i folkeskolen**, (2012), *En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*, Danmarks Evalueringsinstitut
- Holm-Larsen, Signe m.fl.**, (2002), *Udblik og indblik, Internationalisering af folkeskolen*, Kroghs forlag, Vejle
- Jørgensen, Martin** og **Mosegaard, Else Waitz**, (2008), *Byggesten*, Academica, Aarhus
- Kagan, Spencer** og **Stenlev, Jette**, (2010), *Cooperative Learning*, 10. udg., Alinea
- Kemp, Peter**, (2005), *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag, Kbh.
- Kolind, Lars**, (27.01.2013), *Kontrol er en taberstrategi*, Karrieresektion, Jyllands-Posten, Aarhus
- Mickenbecker-Soubai, Bettina**, (2004), *Interkulturelles Lernen, Ein Frühes Deutsch*, Heft 1, Bertelsmann Verlag, DE
- Risager, Karen**, (2000), *Tema: Interkulturel kompetence*, Sprogforum nr. 18
- Sprogforum**, (2012), *Verdensborger*, Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, Aarhus Universitetsforlag, nr. 55, okt. 2012
- Stuart, Ingrid**, (2012), *Intet nyt under solen?*, Sproglæreren 3/2012, Roskilde

Øhrgaard, Per, (03.03.2013), *Skolen skal ikke uddanne turister*, Jyllands-Posten, (Journ. Lillelund, Niels), Aarhus

Tornberg, Ulrika, (2007), *Sprogdidaktik*, Alinea, Kbh.

Wicke, Rainer E., (1997), *Vom Text zum Projekt*, 4. opl., Cornelsen Verlag, Berlin, DE

Undervisningsmateriale:

Andersen, Anne G. og Ledstrup, Marianne, (2008), *Der, die, Deutsch*, Gyldendal, Kbh.

Chammon, Jacob Ragnvid og Winther, Kirsten, (2010), *Der Sprung!* Berlin, Alinea, Kbh.

Danquarts, Pepe, (1993), *Schwarzfahrer* (film), Produktion Alberto Kitzler, DE

Hubert, Marianne Kastbjerg m.fl., (2010), *Der Sprung 4!*, Alinea Kbh.

Lauersen, Annemette m.fl., (2005), *Sort passager/Schwarzfahrer*, Malling Beck A/S, DK

Moltzen, Gitte m.fl. (2009), *Der Sprung! 3 Text- und Übungsbuch*, Alinea, Kbh.

Link:

Andersen, Hanne Leth, [Hjemmeside for DR] Danskernes Akademi, *Sprogindlæring i forskellige aldre*,

http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Kultur_Sprog/Sprogindlaering_i_forskellige_aldre.htm (set: 18.02.2013)

Andersen, Hanne Leth, (2010), [Hjemmeside for Folkeskolen.dk], *De elskede min undervisning – og blev dårligere og dårligere til sproget*, <http://www.folkeskolen.dk/65188/de-elskede-min-undervisning--og-blev-daarligere-og-daarligere-til-sproget> (set: 25.02.2013)

Due, Bodil, (2011), *Om fremtidens sprogfag*, <http://www.youtube.com/watch?v=KBpmMoE6FOs> (set: 20.02.2013)

Kemp, Peter, (2006), *Lærerrollen i en opbrudstid*, [Hjemmeside for Folkeskolen.dk], <http://www.folkeskolen.dk/43691/laererrollen-i-en-opbrudstid> (set: 21.02.2013)

Løgstrup, (2005), *Skolens formål*, [Hjemmeside for Folkeskolen.dk], <http://folkeskolen.dk/~Documents/103/39503.pdf> (set: 27.02.2013)

Thorning-Schmidt, Helle, (2013), [Hjemmeside for Statsministeriet], *Nytårstalen 2013*, http://www.stm.dk/_p_10175.html (set: 01.01.2013, 09.27 min.)

UVM, (2006), *Folkeskolens formålsparagraf*, <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf> (set: 22.02.2013)

UVM, (2009), *Fælles Mål 2009, Faghæfte 17 tysk*, <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Tysk/Formaal-for-faget-tysk> (set: 14.02.2013)

Bilag 1 - Godkendt lærerfaglig problemstilling



Navn: Jutta Schneider

Studienr.: LK107177

Bacheloropgave, årg. 2009

Emne med lærerfaglig problemstilling:

Problemfelt:

Politikerne og samfundet trygler om at få dygtige og veluddannede borgere, som kan danne rygrad for vor nation og agere globalt. Nu kan det jo diskuteres, hvad dygtig og veluddannet egentlig er. Hvad folkeskolen kan og skal bidrage med i den henseende, har Undervisningsministeriet helt detaljerede krav om. For faget tysk siger formål for faget bl.a.:

Undervisningen skal bidrage til, at eleverne får tillid til egne evner og lyst til at beskæftige sig med tysk sprog og kulturer til fremme af deres videre udvikling.

Undervisningen skal give eleverne grundlæggende viden om kultur- og samfundsforhold i tysktalende lande og derved styrke deres internationale og interkulturelle forståelse.

Jeg vil i bacheloropgaven behandle de motivationsfaktorer, der ligger til grund for elevernes læring, og på hvilken måde eleverne finder forklaringskraft til deres udvikling og forståelse af samfundets forventninger, samt hvorledes eleven forberedes til sin videre uddannelse til det postmoderne samfund i et globalt dannelsesperspektiv.

Problemformulering:

Hvilken betydning har udviklingen af elevernes interkulturelle kompetence i fremmedsproget tysk i forhold til deres fremtidige mulighed for at begå sig i den globale verden?

Dato: 11. 1. 2013

Karen Wobbe

Vejleder

Dato: 21. 1. 2013

Brian Skov

Dato: 25. 01. 13

Studieleder

Jan Gørdal

Afleveres på Studiekontoret senest torsdag den 10. Januar 2013 kl. 12.00

Bilag 2 - Elevprodukter



Dokumentationslink:

Film 1: <http://youtu.be/x9alv3xqKt0>

Film 2: <http://youtu.be/4iSXeGk2nCk>

Film 3: <http://youtu.be/oGMVED2eesl>

Film 4: <http://youtu.be/luzcecuwnyq>

