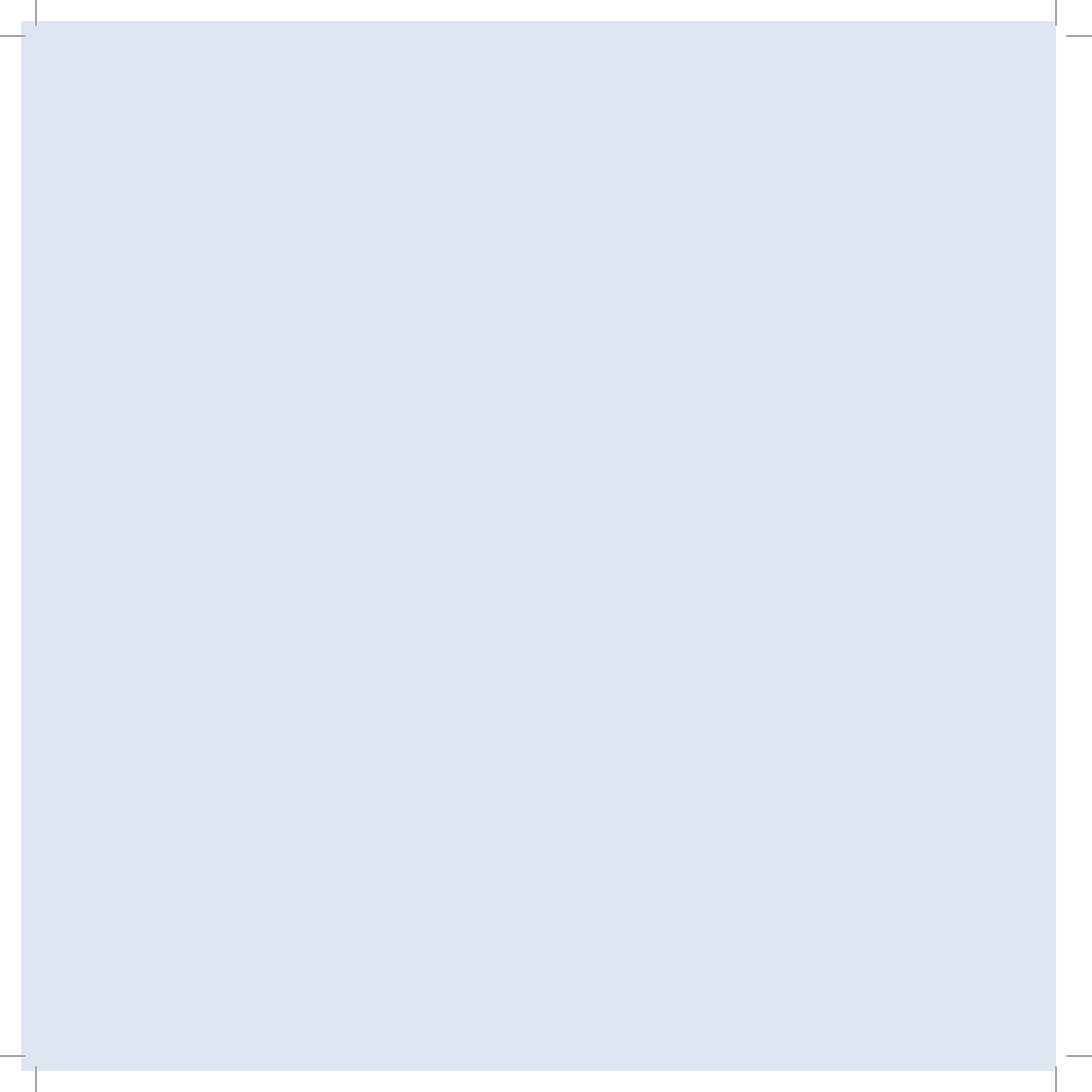


**OVERGANGSPROBLEMATIKKER
MELLEM
GRUNDSKOLENS OG
GYMNASIETS
TYSKUNDERVISNING**

*Speciale udarbejdet af
Ditte Christine Bager*



Overgangsproblematikker mellem grundskolens og gymnasiets tyskundervisning

Speciale udarbejdet af Ditte Christine Bager, studienr. 51124
Vejleder: Petra Daryai-Hansen
September 2015

Indhold

	Side
Indledning	6
Problemfelt.....	6
Problemformulering	10
Disposition og afgrænsning.....	10
1 Teoriafsnit: En operationalisering af begrebet 'overgangsproblematik'.....	12
1.1 Overgangsproblematikker og kompetence.....	13
1.1.1 Generel kompetence.....	13
1.1.2 Kommunikativ kompetence	16
1.1.3 Sprogsyn og tilegnelsessyn	17
1.2 Overgangsproblematikker og progression.....	18
1.2.1 Generel progression.....	18
1.2.2 Progression - sprogkompetencer	21
1.3 Overgangsproblematikker og undervisningsdifferentiering/elevforudsætninger	22
1.4 Overgangsproblematikker og læringskultur	26
1.4.1 Gymnasiet for alle	27
1.4.2 Egenverdener og understrukturerethed	28
1.4.3 Læringskultur som social praksis.....	31
1.5 Delkonklusion 1: Hvordan kan begrebet 'overgangsproblematik' operationaliseres teoretisk?	32
2 Metode og data.....	36
2.1 Hvilke data vil jeg indsamle og til hvilket formål?.....	36
2.2 Kvalitativ dokumentanalyse	36
2.2.1 Metode	36
2.2.2 Data	37
2.3 Kvalitative semistrukturerede interview	38
2.3.1 Metode.....	39
2.3.2 Data.....	41
2.4 Delkonklusion 2: Hvilke metoder og hvilke data bruges for at besvare problemformuleringen?	44
3 Kvalitativ indholdsanalyse.....	45
3.1 Sprogsyn og kompetencer	45
3.1.1 Fælles Mål, Læseplan for faget tysk og Vejledning for faget tysk	45
3.1.2 STX-bekendtgørelsen og Vejledning / Råd og vink for tysk fortsættersprog B	49
3.1.3 Delkonklusion på 'sprogsyn og kompetencer'.....	53
3.2. Progression	55
3.2.1 Fælles Mål, Læseplan for faget tysk og Vejledning for faget tysk	55
3.2.2 STX-bekendtgørelsen og Vejledning / Råd og vink for tysk fortsættersprog B	57
3.2.3 Delkonklusion på 'progression'.....	64
3.3 Undervisningsdifferentiering.....	65
3.3.1 Vejledning for faget tysk	65
3.3.2 STX-vejledningen	67
3.3.3 Delkonklusion på 'undervisningsdifferentiering'	69
3.4 Læringskultur.....	70
3.4.1 Læseplan og Vejledning for faget tysk i grundskolen.....	70
3.4.2 STX-vejledningen	74

	Side
3.4.3 Delkonklusion på 'læringskultur'	75
3.5 Øvrige aspekter	76
3.5.1 Vejledning for faget tysk	77
3.5.2. STX-vejledningen	78
3.5.3 Delkonklusion på 'øvrige aspekter'	78
3.6 Delkonklusion 3: Hvordan forsøger STX bekendtgørelsen og Folkeskolens nye Forenklede Fælles Mål for faget tysk at bidrage til en større konsensus og progression mellem de to uddannelsestrin?	79
4 Analyse af interview med grundskole- og gymnasielærere	81
4.1 Er der et behov for at beskæftige sig med overgangsproblematikker?	81
4.2 Hvordan definerer lærerne i grundskolen og gymnasiet overgangsproblematikken?	82
4.3 Kompetence	85
4.3.1 Hvordan definerer lærerne begrebet 'kompetence'?	85
4.3.2 Hvilke kompetencer lægger lærerne mest vægt på?	86
4.3.3 Hvilke udfordringer ser lærerne forbundet med elevernes kompetencer i forhold til overgangen?	89
4.4 Progression	91
4.4.1 Hvordan definerer lærerne begrebet 'progression'?	91
4.4.2 I hvor høj grad ser lærerne på de to uddannelsestrin elevernes progression som en sammenhængende proces?	92
4.4.3 Hvilke overgangsproblematikker kan der være forbundet med elevernes progression?	95
4.5 Undervisningsdifferentiering	98
4.5.1 Hvordan definerer lærerne begrebet 'undervisningsdifferentiering' og hvordan udfører de det?	98
4.5.2 Hvilke udfordringer oplever lærerne forbundet med UVD?	99
4.5.3 Kan gymnasielærerne se en sammenhæng mellem behovet for UVD og overgangsproblematikken?	100
4.6 Læringskultur	100
4.6.1 Hvordan definerer lærerne læringskulturen på deres skole og på uddannelsestrinet generelt?	100
4.6.2 Hvordan reagerer eleverne på nyt stof?	102
4.6.3 Hvordan forbereder grundskolelærerne deres elever på læringskulturen på STX?	103
4.6.4 Hvilke overgangsproblemer har eleverne med at tilpasse sig læringskulturen på STX?	104
4.7 Hvilke aspekter er centrale og hvilke mangler?	106
4.8 Delkonklusion 4: Hvordan konceptualiserer danske grundskolelærere og gymnasielærere begrebet 'overgangsproblematik'?	108
5 Konklusion	111
6 Diskussion	117
7 Perspektivering	123
Zusammenfassung in Deutsch	127
Litteratur	129
Bilag 1	136
Bilag 2	137
Bilag 3	138

Indledning

Problemfelt

Da jeg som 16-årig i 1994 startede i 1.g på den sproglige linje, var det med en forventning om, at jeg nu endelig kunne få lov til at udfolde mig rent fagligt og turde vise, hvor dygtig jeg var. Men ak! Det stod hurtigt klart, at de færdigheder, jeg havde tilegnet mig i folkeskolen, regnedes for basisviden, og at der på gymnasiet fordredes et helt andet abstraktionsniveau. Især tolkning af litteratur- og kulturhistoriske tekster voldte mig besvær, da det ikke var noget, jeg havde beskæftiget mig med før. Efterfølgende har jeg som såvel grundskolelærer som gymnasielærer oplevet, hvordan mange af mine elever har kæmpet med især tekstforståelse og at kunne tale i længere sætninger på tysk. Denne mangel på tysk faglige kompetencer har gjort overgangen problematisk for nogle af mine nuværende gymnasieelever og opgaven som underviser udfordrende for mig.

Noget kunne tyde på, at 'overgangsproblematikken' ikke bygger på enkeltstående tilfælde. I 2003 udsendte Undervisningsministeriet rapporten *Fremtidens sprogfag* (UVM 2003a), hvori der bl.a. blev sat fokus på overgangsproblematikkerne omkring især skiftet fra folkeskole til de gymnasiale uddannelser. Heri peges på to primære forhold, som gjorde sig gældende:

1. At lærerne i hhv. folkeskolen og på de gymnasiale uddannelser ikke havde tilstrækkeligt kendskab til sprogundervisningen på hinandens institutioner, hvilket kunne resultere i, at gymnasielærerne fik tilrettelagt deres undervisning, så den byggede på færdigheder, som eleverne ikke havde og overså andre færdigheder, som de besad. Dette kunne føre til demotivering og dårlig læring hos eleverne.
2. At undervisningen på de to uddannelsesniveauer byggede på forskellige principper. I folkeskolen var det primære fokus i fremmedsprogsundervisningen på de kommunikative kompetencer, hvor der i gymnasiet lå en lang tradition for mere tekstbaseret undervisning med fokus på litterær analyse og større sproglig korrekthed.

Arbejdsgruppen bag rapporten kom derfor med tre anbefalinger til sproglærerne på begge uddannelsesniveauer: *Tilegnelse af viden om sprogundervisningen både i folkeskolen og på de gymnasiale uddannelser,*

udvikling af viden og bevidsthed om de forskellige fremmedsprogsdidaktiske metoder, som anvendes på de forskellige uddannelsesstrin samt opdatering af viden om sprogtilegnelse generelt. (UVM 2003a)

Gymnasiereformen, som blev indført i 2005, forsøgte med en ny struktur, der indeholdt et halvt års grundforløb, og som bl.a. bød på faget 'Almen sprogforståelse' (AP) for at lette overgangen til gymnasiet og give eleverne mulighed for at tilegne sig de fornødne redskaber, de skal bruge i gymnasiets sprogundervisning (UVM 2003b).

Også i *Fremmedsprog til fremtiden. Sprogpolitiske udfordringer for Danmark* (Hansen og Phillipson 2008) betones det, at der er et behov for at reducere forståelseskløften mellem de forskellige uddannelsesstrin. Med andre ord: Hvis eleverne skal opnå tilfredsstillende kompetencer i fremmedsprog, er de nødt til at opleve en meningsfuld overgang mellem de forskellige uddannelsesinstitutioner.

Således har Undervisningsministeriet bevilliget midler til flere initiativer for at forsøge at sætte fokus på overgangsproblematikker og finde løsninger på disse.¹ Af de mere interessante for mit speciale kan nævnes Søndre Nærå Efterskole, der i 2005-2006 gennemførte et projekt med spørgeskemaundersøgelser, fællesmøder og gensidige praktikker mellem efterskolen og flere modtagende gymnasier. Ligeledes har Silkeborg Gymnasium sat ekstra fokus på brobygning i sprogfagene med projektet 'Sprog bygger bro'.

I 2009 udkom konferencerapporten *Overgangsproblematikker i uddannelsessystemet* (Mathiasen et al. 2009a), som undersøgte, hvilke overgangsproblematikker der kunne iagttages fra grundskolen til det almene gymnasium og fra det almene gymnasium til universitetet inden for forskellige fag og discipliner – deriblandt 2. fremmedsprog tysk og fransk. Rapporten lagde fokus på de tre tværgående temaer *forventninger, progression og undervisningsformer*. Overordnet konkluderedes, at "systemerne i uddannelsesforløbet lukker sig om sig selv i den forstand, at grundskolen, gymnasiet og universitetet opererer inden for deres egen selvforståelse uden i nævneværdig grad at kommunikere med nabo-niveauerne." (Mathiasen et al. 2009a: 6) På trods af at der gennemføres mange brobygningsinitiativer, er kommunikationen institu-

¹ På fou.emu.dk findes en oversigt over, hvilke forsøgs- og udviklingsprojekter om overgange og brobygning, der er bevilliget støtte til.

tioner imellem ikke tilstrækkelig til at skabe fælles begreber og metoder inden for de enkelte fag, så det er stadig op til den enkelte elev at skabe sin egen bro hen over uddannelsestrinet.

Anbefalingerne fra styregruppen handlede derfor i høj grad om at styrke samarbejdet på tværs af uddannelserne, men også om at tydeliggøre forventninger og mål til eleverne. En stor del af overgangsproblematikken skyldes ifølge undersøgelsen, at forventningerne til den nye uddannelse ikke stemmer overens med den virkelighed, eleverne møder.

I casen, som omhandlede tysk og fransk fra grundskole til universitet, lavede professor og ph.d. Hanne Leth Andersen og akademisk assistent, cand. mag. Christina Blach bl.a. en sammenlignende undersøgelse af Fælles Mål og STX bekendtgørelsen sammenholdt med udvalgte elever, studerende og læreres oplevelser af 2. fremmedsprogsundervisningen. Undersøgelsen viste, at der i de gældende læreplaner var en god sammenhæng mellem synet på sprog og sprog læring på de forskellige uddannelsestrin, og at læreplanerne var ret opdaterede i forhold til et sprogsyn og læringssyn, der var i tråd med moderne forskning om sprog tilegnelse og nyere teorier om sprogdidaktik. Undersøgelsen viste imidlertid også, at virkelighedens undervisning heller ikke her altid hang sammen med forventningerne. Elevernes svar gav et billede af, at der kan være stor forskel på tilgangen til sprogundervisning lige fra grammatikbaseret undervisning til kommunikativ kreativitet (Mathiasen et al. 2009a: 10). Der tegnede sig ikke noget tydeligt billede af forskellige sprog- og tilegnelsessyn eller vidt forskellig vægtning af undervisningsmetoder på tværs af uddannelsesniveauerne. Det var snarere et spørgsmål om forskellige tilgange til undervisningen blandt lærerne indbyrdes. Grundskolelærerne og gymnasielærerne havde en del viden om hinandens undervisning og erfaring med at udveksle elever, men der eksisterede en form for berøringsangst over for afstanden mellem og forskellen på lærernes tilgange til sprogundervisning, deres uddannelse og de to skoleformers grundlæggende arbejdsbetingelser og målsætninger. Flere lærere efterlyste mere udveksling med andre sprog lærere inden for deres egen skoleform (Mathiasen et al 2009a: 30f).

Faktisk var overgangsproblemer slet ikke det mest påfaldende resultat af undersøgelsen! Men derimod at forskellen på elevernes kompetencer inden for de enkelte hold kunne være så stor, at lærerne havde svært ved at nå alle og finde et fælles udgangspunkt for undervisningen.

Dette resultat er interessant for min undersøgelse, for betyder det så, at der slet ikke er tale om overgangsproblemer, men derimod om forskelligt læringssyn blandt de enkelte lærere og evnen til og forudsætningerne for at kunne undervisningsdifferentiere? Samtidig viste undersøgelsen jo også en generel tendens til, at de enkelte skolesystemer lukker sig om sig selv. Hvori består overgangsproblemerne så egentlig?

Begrebet ”overgangsproblematik” fylder imidlertid fortsat en del i den almene skoledebat. Eksempelvis blev det 24. nummer af fagbladet *Wissenswert* (Tysklærerforeningen for Gymnasiet og HF 2014) dedikeret til netop dette tema, og der er de senere år blevet holdt flere konferencer med lignende overskrifter.²

Alle de ovennævnte projekter, konferencer og undersøgelser om overgange bygger på empiriske data. Der er mange bud på, hvad overgangsproblematikkerne kan bestå af, men der savnes stadig en empirisk funderet konceptualisering af, hvad overgangsproblematikker egentlig er.

Selvom undersøgelsen fra 2009 også indbefattede en spørgeskemaundersøgelse samt interview med undervisere fra de forskellige uddannelsesniveauer, inddrages resultaterne af disse kun meget sporadisk i projektet, og projektgruppen erkender da også selv, at de: ”i nærværende projekt [har] taget første spadestik og inviterer til fortsat forskning inden for temaer omfattende overgangsudfordringer i uddannelsessystemet” (Mathiasen et al. 2009b: 166).

Hverken i rapporter fra 2009 eller i Andersens og Blachs bog fra 2010 er fokus lagt på at lave en teoretisk operationalisering af begrebet ’overgangsproblematik’. En teoretisk uddybning synes dog vigtig for at få en mere præcis teoretisk forståelse af begrebet, hvorpå man efterfølgende kan bygge sin empiriske analyse.

² Fx er følgende konferencer om overgangen fra folkeskole til gymnasium blevet afholdt inden for de seneste år: 21/10-2014 af Nationalt Center for Erhvervspædagogik på Professionshøjskolen Metropol, 5/1-2015 af Undervisningsministeriet på Høje Taastrup Gymnasium, samt to høringer d. 12/3-2014 afholdt af KL på Niels Brock Institutet.

Problemformulering

Jeg vil undersøge, hvordan begrebet overgangsproblematikken mellem grundskolens og gymnasiets tyskundervisning teoretisk kan operationaliseres og empirisk konceptualiseres af grundskole- og gymnasielærere i Danmark.

For at belyse problemformuleringen vil jeg besvare følgende fire underordnede spørgsmål:

1. Hvordan kan begrebet 'overgangsproblematik' operationaliseres teoretisk?
2. Hvilke metoder og data kan bruges for at beskrive empirisk hvordan overgangsproblematikken konceptualiseres?
3. Hvordan forsøger STX bekendtgørelsen og vejledningen samt Folkeskolens Fælles Mål, Læseplan og Vejledning for faget tysk at bidrage til en større konsensus mellem de to uddannelsesstrin?
4. Hvordan konceptualiserer danske grundskolelærere og gymnasielærere begrebet 'overgangsproblematik'?

Disposition og afgrænsning

I det første kapitel vil jeg med udgangspunkt i fire grundlæggende perspektiver, som jeg finder centrale operationalisere begrebet 'overgangsproblematikken'. I det andet kapitel vil jeg præsentere de metoder og data, jeg vil bruge til at konceptualisere begrebet ved hjælp af to analyser af henholdsvis styredokumenterne for faget tysk i grundskolen (kapitel 3) og på STX fortsættersprog B niveau samt 8 kvalitative semistrukturerede interview med lærere fra grundskolen og STX (kapitel 4). Slutteligt konkluderer jeg på, hvordan overgangsproblematikken teoretisk baseret kan operationaliseres og empirisk konceptualiseres.

Jeg lægger i min analyse af læreplanerne fokus på den kommunikative kompetence i form af mundtlig og skriftlig kommunikation. Jeg er bevidst om, at det undlader at inddrage det tredje ben i læseplanernes fundament: den interkulturelle kompetence. Dette skal ikke ses som et udtryk for, at jeg finder denne uin-

teressant eller mindre vigtig, men blot at jeg har vurderet, at den interkulturelle kompetence i sig selv er så stort og omfangsrigt et tema, at en tilsvarende analyse af denne ville strække sig ud over rammerne for dette speciale.

Desuden har jeg valgt at fokusere udelukkende på overgangen mellem grundskolen og STX fortsætter-sprog B niveau. Det kunne også have været interessant at se på, hvordan overgangen til tyskundervisningen på de andre ungdomsuddannelser forløber, men her har jeg foretaget en afgrænsning for i stedet at kunne gå i dybden med én ungdomsuddannelse.

1 Teoriafsnit: En operationalisering af begrebet 'overgangsproblematik'

I det følgende kapitel vil jeg give mit bud på en operationalisering af begrebet 'overgangsproblematik'.

I forskningsrapporten fra 2009, *Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet* (Mathiasen et al. 2009a), var fokus lagt på temaerne *forventninger, progression og undervisningsformer*. Jeg har ligeledes valgt at lægge fokus på *progression*, men beskæftiger mig derudover med aspekterne *kompetence, undervisningsdifferentiering, og læringskultur*. Jeg har valgt at slå ned på netop disse fire aspekter, da jeg mener, overgangsproblematikker ikke ensidigt bør ses i en faglig sammenhæng, men at det sociale og psykologiske aspekt ligeledes spiller en stor rolle for overgangen fra grundskole til gymnasium. Af samme årsag har jeg valgt at dele min teoretiske redegørelse for begreberne *progression* og *læringskultur* op i en generel og en sprogfaglig del, og under begrebet *kompetence* er der tillige et afsnit om sprogsyn og tilegnelsessyn. Da *undervisningsdifferentiering* må anses for at være gældende inden for alle fag i grundskolen/gymnasiet, har jeg valgt en mere generel teoretisk tilgang til dette begreb. Undervisningsformer hænger efter min mening nøje sammen med undervisningsdifferentiering, og da 'forventninger' i sig selv er et omfattende emne, der behandles uddybende i 2009 rapporten, vælger jeg at lægge mit fokus lidt anderledes.

Til mit afsnit om kompetence har jeg benyttet mig af to artikler af Per Schultz Jørgensen, hvori han gennemgår de mest fremherskende teorier om kompetencebegrebet. Dette gøres for at operationalisere begrebet set ud fra et mere generelt perspektiv. Der ses ofte en tendens til, at kompetencebegrebet primært anskues ud fra et fagfagligt perspektiv. Desuden anvender jeg i mit afsnit om fremmedsprogskompetence Michael Canales 4 klassificeringer af kommunikativ kompetence for at kunne analysere hvilket sprogsyn, der ligger til grund for og hvilke kompetencer, der lægges mest vægt på i styredokumenterne for de to uddannelsestrin.

Med udgangspunkt i Jens Dolins (Dolin 2013) fremstilling af progression vil jeg se nærmere på de teorier og modeller, som bl.a. ligger til grund for læringssynet i styredokumenterne med tilhørende vejledninger for henholdsvis grundskolen og STX, og ved hjælp af Hanne Leth Andersen (Andersen 2014) se nærmere på de mest anvendte teorier om progression i fremmedsproglæring.

Mit afsnit om undervisningsdifferentiering bygger på Erik Dambergs (Damberg 2006 og 2013) og Astrid Rasmussen og Susana S. Fernández' (Rasmussen og Fernández 2014) teorifremstillinger, og tjener formålet at få operationaliseret, hvordan undervisningsdifferentiering tænkes i teoretisk forstand med henblik på min indholdsanalyse af styredokumenterne samt som sammenligningsgrundlag med lærernes konceptualisering af begrebet.

Læringskulturen teoretiseres ved hjælp af hhv. Knud Illeris, Thomas Ziehe og Michael Svendsen Pedersen for at give nogle bud på, hvad der kan være prægende for læringskulturen i dag og hvilke udfordringer, der er forbundet med den.

1.1 Overgangsproblematikker og kompetence

Når man beskæftiger sig med overgangsproblematikker i uddannelsessystemet, er det oplagt at tage udgangspunkt i elevernes *kompetencer*. Kompetencebegrebet har manifesteret sig som et nøglebegreb ikke bare inden for den pædagogiske verden, men som et almenkendt begreb, der gennemsyrrer hele vores samfund.

Kompetence stammer fra fransk og latin og betyder ifølge Den Danske Ordbog at være i” (besiddelse af) kvalifikationer på et bestemt område” (ordnet.dk).

1.1.1 Generel kompetence

Professor dr. phil. ved Danmarks Pædagogiske Universitet Per Schultz Jørgensen pointerer, at kompetence er andet og mere end blot faglige kvalifikationer og breder begrebet ud ved at sige:

”Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden – mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår i kompetence også personens vurderinger og holdninger – og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger” (Jørgensen 1999: 4)

Ifølge Jørgensen er behovet for et kompetencebegreb opstået, fordi vi i dag lever i et samfund karakteriseret som "opbrud eller modernitet" (Jørgensen 2001: 183). Det enkelte individ har i sin dannelse ikke længere det traditionsbårne samfunds normative legitimitetsstrukturer at støtte sig til, hvilket for nogle kunne virke begrænsende, men for andre gav en forudsigelighed, en overskuelighed og skabte grundlaget for gensidig forståelse. I opbrudssamfundet sættes individet fri af disse normkrav, men frisættelsen stiller også individet over for en masse muligheder og dermed valg. Individualisering er blevet udgangspunktet for det enkelte individs dannelsesproces – eller "selvdannelse". Det betyder frihed for den enkelte, men også usikkerhed. For

"friheden betyder ikke ubegrænsethed eller det totalt frie valg med hensyn til at finde frem til et perspektiv i søgeprocessen. Det betyder tværtimod et stort pres på den enkelte for at kunne foretage valgene og selv finde frem til en identitet, der kan "bære" og modstå presset. Identiteten bliver personligt valgt" (Jørgensen 2001: 183)

For at kunne navigere i dette kaos og skabe sammenhæng har individet brug for nogle kompetencer, der sætter det i stand til at kunne begå sig og træffe de rigtige valg. Og hvad indebærer det så?

Med Per Schultz Jørgensens ord kan det udtrykkes så kort: "kompetence, set fra et individsynspunkt, omfatter et kvalifikationsaspekt, et handleaspekt og et personligt aspekt" (Jørgensen 1999: 4) Til dette kræves en *faglig kompetence*, en *forandringskompetence* og en *social kompetence* (Jørgensen 1999: 9)

Den *faglige kompetence* dækker over de grundlæggende færdigheder, som skal mestres i form af en praktisk kunnen eller viden. Men det indebærer også færdigheder i at kunne indhente viden, skabe, bearbejde, omfortolke og forholde sig til viden samt evnen til fortsat at lære og bygge videre på det lærte.

Forandringskompetence defineres som evnen til at forandre sig, såvel mentalt som fysisk, for at kunne leve op til de nye udfordringer, man hele tiden stilles over for. Det fordrer en åbenhed over for læring og en evne til at kunne flytte sig fysisk samt ændre synspunkt. *Social kompetence* er evnen til at kunne håndtere sociale situationer, at kunne begå sig inden for de givne rammer med de muligheder og begrænsnin-

ger, der er, at kunne føle empati og tilknytning til de mennesker, man arbejder sammen med og at kunne motivere sig selv. Desuden spiller sproglige og kommunikative færdigheder en vigtig rolle for den sociale kompetence. (Jørgensen 1999: 9).

Netop samspillet med de sociale omgivelser og tilhørsforholdet til den sociale sammenhæng er ifølge Jørgensen forudsætningen for at kunne udvikle kompetencer og refleksion og dermed den indre konsistens i personlighedsdannelsen (Jørgensen 1999: 8). Det er derfor vigtigt, at man i uddannelsessystemet tænker både de ydre og de indre planer ind i dannelsesprocessen. På det *ydre plan* findes de færdigheder, som kan måles og vurderes fx i en test eller ved eksamensbordet. Kundskaber som erfaringer, at kunne reflektere, udveksle, fordybe sig, fortolke, uddrage og vurdere foregår på et mere *usynligt plan*, som ikke desto mindre er enormt vigtigt for at kunne udvikle kompetencer. Endelig er der et nok så vigtigt plan, nemlig det *indre plan*, som handler om den personlige og subjektive mening, der forbindes med handlingerne og færdighederne. Det handler om selvværd og selvtillid – troen på, at man kan klare sig. (Jørgensen 1999: 10)

Per Schultz Jørgensens bud på den kompetenceudviklende skole er en skole, der tør ”satse på alle lagene i kompetencerne: færdigheder, kundskaber og selvværd.” (Jørgensen 1999: 11) Dette forudsætter en ny lærer- og elevrolle samt en ny måde at tænke læring på. For at udvikle alle aspekter af kompetencebegrebet må eleven opgraderes til en aktiv deltager i undervisningen, han må inddrages i projekter, der giver ham den deltager-status, som kan udvikle hans selvværd, og der må stilles krav om kundskabsorienteret refleksion. Eleven skal lære at forholde sig til det indlærte stof og tænke videre selv. Dette kræver, at der skabes et socialt og kulturelt læringsmiljø, som lægger op til den kundskab at kunne forholde sig til tingene. Selvværdet udvikles imidlertid også i ”den personlige relation, mellem elever eller mellem lærer og elev. Først når man får betydning for en anden, opstår troen på, at man har værdi – og betydning” (Jørgensen 1999: 11). Derfor må læreren være autentisk og troværdig. Hendes undervisning skal være helhedspræget, relevant og meningsfuld. Hun skal populært sagt kunne ”gå på tre ben”: det faglige, det formidlingsmæssige og det menneskelige og personlige (Jørgensen 1999: 12).

Som en konkret udløber af Per Schultz Jørgensens tre ovenfor definerede kompetencer står *studiekompetencen*, hvilket vil sige evnen til at kunne vælge de mest hensigtsmæssige studie- og arbejdsformer i den

givne situation. Der er arbejdet meget med studiekompetence på de 3-årige gymnasiale uddannelser.³ Her har det været svært at finde en generel definition på studiekompetence, fordi kravene til studiekompetencegivende arbejdsformer kan variere meget fra uddannelse til uddannelse (EVA 2011). Ligeledes er der behov for en åben forventningsafstemning til gymnasieelevernes studiekompetencer, når de kommer fra folkeskolen for at sikre en god overgang til gymnasiet.

1.1.2 Kommunikativ kompetence

Det læringssyn, moderne teorier om fremmedsproglæring bygger på, knytter sig til begrebet kommunikativ kompetence.

Den amerikanske lingvist Michael Canale opdeler kommunikativ kompetence i fire forskellige klassificeringer: *lingvistisk kompetence*, *sociolingvistisk/pragmatisk kompetence*, *diskurs-/tekstkompetence* og *strategisk kompetence*. (Canale 1983: 6) (Henriksen 2014: 23).⁴ *Lingvistisk kompetence* dækker over evnen til at mestre den sproglige kode; det vil sige ordforråd, morfologi, syntaks, ortografi, udtale og semantik. *Sociolingvistisk/pragmatisk kompetence* handler om, hvordan sproget både form- og indholdsmæssigt formuleres og opfattes korrekt i en sociolingvistisk kontekst. Herunder regler for sprogbrug i forskellige situationer, høflighedsmarkører, sproghandlingens formål (fx forespørgsel, undskyldning, kompliment, ordre) osv. Ifølge Canale er der i fremmedsprogsundervisning en tendens til at vægte lingvistisk kompetence højere end sociolingvistisk/pragmatisk kompetence. Canale pointerer, at lingvistisk kompetence er en nødvendig del af enhver fremmedsprogsundervisning, men han mener, det er en stor misforståelse, at grammatisk korrekthed skulle være vigtigere end høflighed i autentiske sprogbrugssituationer, da forskning om modersmål og andetsprog viser det modsatte. Desuden ligger der i den sociolingvistiske/pragmatiske kompetence, ud over de universelle regler for høfligt sprogbrug som læres gennem modersmålet, inden for fremmedsproglæring et kulturelt betinget aspekt, som er forskelligt for de forskellige sprog og kulturer (Canale 1983: 8). *Diskurs-/tekstkompetence* handler om at kunne stykke en tekst (talt eller skrevet)

³ I 2011 udkom således en rapport om studiekompetence fra Danmarks Evalueringsinstitut jf. <https://www.eva.dk/projekter/2010/studiekompetence-efter-andet-gennemloeb-af-stx-hhx-og-htx-efter-gymnasireformen/rapport/studiekompetence/download>

⁴ Jeg har i denne teorifremstilling valgt at bruge Birgit Henriksens (Andersen et al.2014) danske oversættelse af de fire kompetencebegreber.

sammen til en helhed, så der er kohæsion (sproglig tekstsammenhæng) og kohærens (logisk sammenhæng), kendskab til tekstens opbygning og de forskellige genrers karaktertræk samt evnen til at kunne læse mellem linjerne (fortolke). I det mundtlige sprog går diskurskompetence ud på at kende til reglerne for samtale: turtagning og -givning, at kunne anvende diskursregulerende gambitter osv. (Henriksen 2014: 24). Den *strategiske kompetence* sætter eleven i stand til at gætte kvalificeret, når han møder nye ord, reparere sproget effektivt, når kompetencerne inden for de tre andre delområder af kommunikativ kompetence (fx ordforrådet, den grammatiske viden eller den korrekte tiltaleform) ikke rækker og på den måde opretholde kommunikationen.

For at undgå overgangsproblemer må træningen af disse fire delkompetencer virke meningsfuld for eleverne, og for at kompetencerne gradvist kan udvikles hen over niveauskiftet, må der fokuseres på den faglige progression.

1.1.3 Sprogsyn og tilegnelsessyn

Når læreren tilrettelægger sin undervisning, har hendes *sprogsyn* og *tilegnelsessyn* betydning for, hvordan hun griber undervisningen an. Ifølge Malene Bjerre og Uffe Ladegaard skelnes der traditionelt mellem to forskellige sprogsyn: et strukturelt sprogsyn og et funktionelt sprogsyn. Det *strukturelle sprogsyn* ser sprogets form som det mest centrale, fx ordklasser, sætningsled, udtale, morfologi, syntaks og semantik – det man normalt forbinder med den lingvistiske kompetence. Når disse ting er på plads, er resten et spørgsmål om træning, set ud fra et strukturelt sprogsyn. Det *funktionelle sprogsyn* tager udgangspunkt i, hvilken funktion de sproglige elementer har i kommunikationen. Det er det kommunikative behov, der er styrende for strukturen og ikke omvendt.

”Det at kunne et sprog er at kunne kommunikere, og derfor er det ikke nok at kunne lave korrekte sætninger. Det er lige så vigtigt at have genrekendskab, kende til regler for samtale og høflighed og have gode strategier hvis man mangler et ord.” (Bjerre og Ladegaard 2007: 18).

Med andre ord: Alle de 4 klassificeringer vi kender fra Michael Canales definition af kommunikativ kompetence.

Bjerre og Ladegaard deler også tilegnelsessynet op i to overordnede modsætninger: et formelt tilegnelsessyn og et kommunikativt tilegnelsessyn. Det *formelle tilegnelsessyn* knytter sig til det strukturelle sprogsyn og antager således, at eleven som udgangspunkt må tilegne sig sprogets strukturer, fx gennem grammatikundervisning, og først derefter vil være i stand til at kommunikere på sproget. Det *kommunikative tilegnelsessyn*, som knytter sig til det funktionelle sprogsyn, ser tilegnelsen lige omvendt. Her er kommunikationen udgangspunktet, og det er gennem kommunikation med andre, man tilegner sig sproget.

1.2 Overgangsproblematikker og progression

Al undervisning bygger på en forventning om faglig progression. Denne forventning ses fx eksplicit formuleret i Folkeskolens trinmål for faget tysk, hvor det kan synes som om, de samme mål går igen på de forskellige trin, men dog adskiller sig ved enkelte ord og tilføjelser, hvilket netop skal understrege progressionen i det samlede skoleforløb.⁵

1.2.1 Generel progression

Progression stammer fra latin, *prōgressio*, og betyder 'fremskridt'. Progressionsbegrebet betyder "fremskridt eller fremadskriden og betegner en stigende sværhedsgrad i det, der skal læres." (Dolin, 2013: 387). Progressionen kan indeholde både tilbageskridt og kvantespring i læringen, men grundlæggende gælder det, at læring sker i et bestemt mønster, således at der bygges oven på det lærte i stadig højere sværhedsgrad. Lidt forenklet kan man sammenligne progressionen med en trappe, hvor man er nødt til at gå op af de nederste trin for at nå til de øverste.

Progression ift. undervisning kan betyde to ting: progression i elevens læring og progression i tilrettelæggelsen af undervisningen (Andersen, 2014: 55).

Det vil sige, at læreren må holde sig begge former for progression for øje, når hun planlægger sin undervisning og udvælger stoffet, således at hun går fra det lette til det svære, fra det simple til det komplekse eller

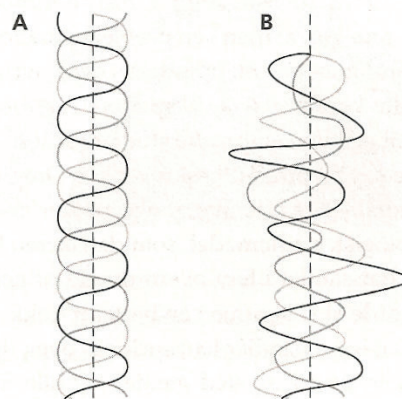
⁵ Se nærmere gennemgang af Fælles Mål i kap. 3

fra det konkrete til det abstrakte og udvælger sit stof og indhold i overensstemmelse med den progressionsopfattelse, at noget fagligt stof betragtes som grundlæggende, noget som mere avanceret og noget som sværere end andet. (Dolin, 2013: 387)

Progression behøver dog ikke nødvendigvis at være en lineær proces. Især sproglig læring anskues ofte som værende cirkulær. Netop dette billede tegnes af den velkendte metafor inden for sprogdidaktikken *spiralen* (Andersen 2014: 57), som illustrerer den cirkulære bevægelse i elevernes læringsproces, som handler om, at de først stifter bekendtskab med noget stof og dernæst vender tilbage til det samme stof på et mere avanceret niveau (Andersen 2014: 57).

Den traditionelle spiralmodel kan virke lige lovlig strømlinet og forenklet i forhold til progressionsprocessen. Ikke mindst fordi progression bør ses i et helhedsperspektiv og ikke kun i forhold til den faglige progression. Derfor udviklede englænderen Tom Schuller den tredimensionelle spiral, som illustrerer den samlede udvikling gennem livsforløbet. Hans model er inspireret af dna-molekylets spiralmodel, der i sin idealform forestiller den biologiske, den psykologiske og den sociale udvikling som tre uafhængige, men alligevel sammenfiltrede forløb, der tilsammen danner det samlede livsforløb (Illeris 2011: 158). Schuller er dog opmærksom på, at progressionen sjældent sker så jævnt og i samme tempo inden for alle tre udviklingsstrenger. Derfor skelner han mellem idealmodellen (figur 1A) og hverdagsmodellen (figur 1B), som illustrerer, hvordan udsving og tempo i de forskellige udviklingsstrenger varierer gennem livet

Figur 1: Schullers spiralmodel



Kilde: Illeris 2011

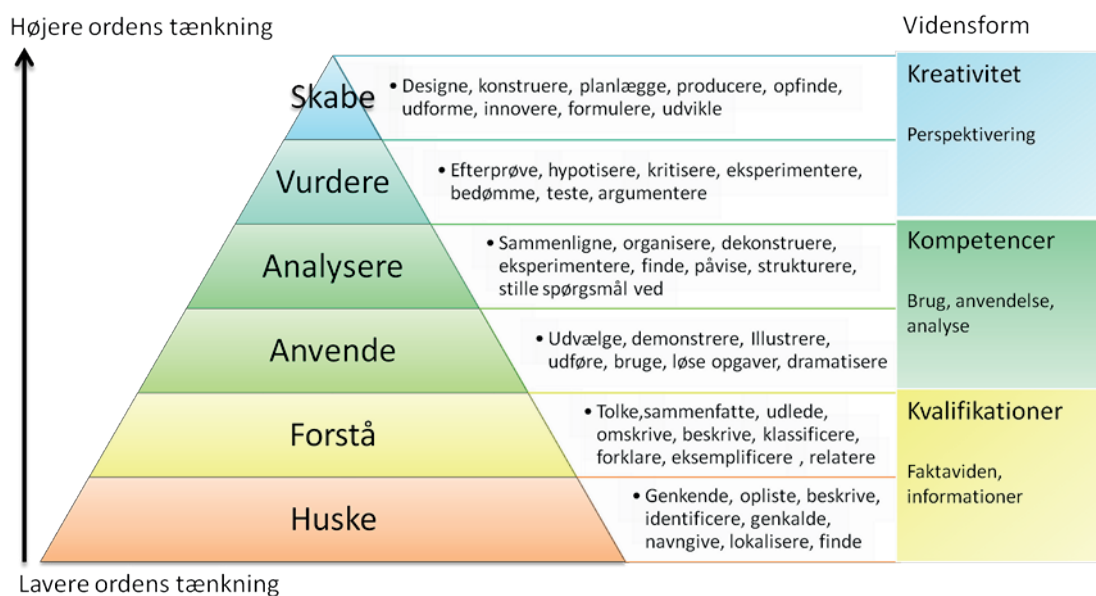
Det interessante er, hvilke *arbejdsmetoder* der kan føre til progression, og ikke mindst *hvordan* denne progression kan *måles*. Det sidste er der givet flere gode bud på. En af de kendteste er Blooms kognitive taksonomi, som bl.a. har dannet grundlaget for Fælles Mål.

1 Teoriafsnit: En operationalisering af begrebet 'overgangsproblematik'

En taksonomi er en hierarkisk inddeling af beslægtede fænomener, som samtidigt angiver en sammenhæng mellem fænomenerne. Inden for uddannelsesverdenen fungerer en taksonomi som en opstilling af målkategorier for undervisningen, som gerne skulle lede til en progression i elevernes læring.

Ifølge Blooms taksonomi kan progression opdeles i 6 forskellige niveauer af stadigt større kognitiv kompleksitet:

Figur 2: Blooms reviderede taksonomi



Kilde: <http://www.laeringsteknologi.dk/?p=149>

Blooms taksonomi bygger ikke på en bestemt læringsteori og kan derfor heller ikke sige noget om, hvordan undervisningen bør planlægges, men den siger noget om, hvilken type intellektuel aktivitet, der skal til for at opfylde de pågældende trinmål i taksonomien eksemplificeret ved nogle verber, som er tilføjet hvert trin. Ved hjælp af verberne i figuren operationaliseres målene i overensstemmelse med de konkrete

mål, som de enkelte uddannelsessystemer opstiller. Set ud fra et overgangsperspektiv kan figuren eksempelvis illustrere progressionen i de taksonomiske niveauer, eleverne forventes at kunne arbejde på, jo længere op i uddannelsessystemet de kommer. For at progressionen kan blive videreført, er det altså vigtigt, at der er overensstemmelse mellem målene for de enkelte uddannelsessystemer, og at undervisningen bygger videre på de forudsætninger, som eleverne har med sig fra det afgivende uddannelsessted.

Vigtigst er det, at eleverne oplever progressionen som én lang proces, hvor de selv kan følge med i egne fremskridt. Hertil kan fx anvendes tydelige målsætninger, mundtlig eller skriftlig evaluering, portefølje, logbog, test osv.

1.2.2 Progression - sprogkompetencer

For netop at motivere eleverne ved at gøre det mere overskueligt at iagttage deres egen progression kan det være hensigtsmæssigt at adskille de delkompetencer, som den samlede sprogkompetence består af, idet denne ofte kan opleves som en diffus størrelse. I Europarådets rapport *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog* (2001) skelnes mellem fem typer af færdigheder: lytteforståelse, læseforståelse, mundtlig interaktion, mundtlig produktion og skrivefærdighed. Udviklingen af disse færdigheder beskrives på 6 forskellige progressionsniveauer, som har dannet grundlag for det læringssyn, vi finder i Uddannelsesstyrelsens rapport *Fremtidens sprogfag* (2003).

Figur 3 (side 22) viser progressionen som en række delelementer, der dog er indbyrdes forbundne og gensidigt afhængige. Ingen delelementer bør ses isoleret, men som en del af et samlet hele. I figurens venstre side har jeg valgt at tilføje en stige, hvor 1. trin symboliserer de færdigheder, der lægges vægt på i den allerførste begynderundervisning. Progressionen illustreres ved, at eleven er nødt til at kravle op af de næste trin ét for ét for til sidst at have opnået en sikker helhedsorientering. Selvom et trin er passeret, betyder det ikke, at det lærte på dette trin er glemt. Tværtimod danner de forrige trin grundlag for de øverste trin og glemmes ikke, blot fordi de ligger tidligt i læringsprocessen.

Opdelingen skaber mulighed for at fokusere på de enkelte delfærdigheder og dermed give et bedre og mere nuanceret overblik over den samlede progression.

Figur 3: Progression i sprogfag

	FÆRDIGHEDER	STRATEGIER	SPROGLIG VIDEN	INDHOLD
5.	Skrivefærdighed	Procesorienteret skrivning	Sprogstruktur, morfologi, syntaks	Alle typer tekster
4.	Mundtlig redegørelse	Mundtlig fremstilling, viden om struktur, emner, gloser	Viden om elementær morfologi og syntaks	Samfunds-, kulturrelaterede og litterære temaer
3.	Læseforståelse (forstå skrevet sprog)	Læsestrategi (skimning, scanning, viden om tekstgenre, gloser)	Viden om tekststruktur, teksttype, afsnit, sætning.	Kendte samfunds- og kulturtemaer
2.	Samtalefærdighed	Kommunikationsstrategi	Viden om samtalers struktur, brug af vendinger (ører) og viden om scenarier	Nære samfunds- og kulturtemaer
1.	Lytteforståelse (forstå talt sprog)	Lyttestrategi (gætte, forstå situation, gloser i situation)	Glosetræning, sproglige øer, viden om scenarier	Personrelaterede emner.

Kilde: Uddannelsesstyrelsen (2003): 41.

1.3 Overgangsproblematikker og undervisningsdifferentiering/ elevforudsætninger

I følgende afsnit vil jeg se på, hvilke forskellige former for undervisningsdifferentiering der er tradition for at bruge i gymnasiet og hvorfor netop undervisningsdifferentiering er nødvendig for at undgå overgangsproblemer. Jeg vil belyse nogle af de problemer, der kan være forbundet med undervisningsdifferentiering samt give nogle bud på, hvordan undervisningsdifferentieringen kan tilrettelægges. Hertil har jeg benyttet mig af to udgaver af *Gymnasiepædagogik – en grundbog*: 2006 udgaven, som er redigeret af Erik Damberg, Jens Dolin og Gitte Holten Ingerslev, samt 2013 udgaven, som er redigeret af Erik Damberg, Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev og Peter Kaspersen. Desuden benytter jeg mig af Astrid Rasmussen og

Susana S. Fernández' kapitel om elevautonomi og differentiering i *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn* (2014).

Undervisningsdifferentiering har i mange år været et krav til undervisningen i folkeskolen. Her er elevforudsætningerne ofte meget forskellige, og folkeskolen skal rumme alle elever. Med indførelsen af fuld inklusion og afskaffelse af specialklasser er undervisningsdifferentiering for alvor blevet et must.

Ifølge Erik Damberg, tidligere leder af pædagogikumuddannelsen ved SDU og medforfatter til flere udgaver af grundbogen *Gymnasiepædagogik*, kan differentiering gøres på to måder: *Organisatorisk differentiering* (Damberg 2013: 447) inddeler eleverne i grupper eller på hold på baggrund af fx 'faglig kunnen'. Disse hold med ensartet fagligt niveau videreføres som en enhed med egen undervisning i en længere periode. *Didaktisk undervisningsdifferentiering* (ibid.) bygger på didaktiske og pædagogiske overvejelser om hver enkel elevs læringsforudsætninger, og undervisningen tilrettelægges efter disse overvejelser, således at den tager hensyn til og accepterer elevernes forskellige forudsætninger.

Ifølge Damberg er der i gymnasiet ikke tradition for at anvende undervisningsdifferentiering, til trods for at det er dette princip, der har hersket i folkeskolen i mange år (Damberg 2013: 447). Det skyldes nok den grundlæggende forskel, at folkeskolen skal rumme alle, hvorimod gymnasiet oprindeligt var forbeholdt de allerdygtigste. Dette har imidlertid ændret sig gennem de seneste årtier, hvorfor Damberg fremhæver, at også gymnasielærerne har været nødt til at tænke undervisningsdifferentiering med ind i deres undervisning:

"I 1990'erne – da de gymnasiale uddannelser for alvor udviklede sig til at blive masseuddannelser – blev behovet for en elevtilpasset undervisning tydelig for mange lærere, og et udviklingsarbejde med undervisningsdifferentiering (UVD) blev sat i gang af Undervisningsministeriet (...). Målet var at finde pædagogiske metoder, hvor man uden at miste helheden og de fælles mål kunne takle de problemer, det bredere elevgrundlag gav de gymnasiale institutioner. Dermed gik det almene gymnasium og hf ind i et didaktisk arbejde, der tog udgangspunkt i elevforudsætningerne" (Damberg 2006: 341f).

Undervisningsdifferentiering (UVD) er, ifølge Damberg, en nødvendighed også i gymnasiet, for den stigende fokus på den enkelte elevs læringssituation, der starter helt nede fra de første klassetrin i grundskolen betyder,

”at de elever, der starter i de gymnasiale uddannelser, fra grundskolen er vænnet til en undervisning, der har været baseret på at fremme den enkelte elevs tilegnelse af kundskaber samt alsidige og personlige udvikling ved at tilrette undervisningen, så den svarer til ”den enkelte elevs behov og forudsætninger” (Folkeskolelovens § 18). Den enkelte elevs udvikling har stået i centrum, eleverne har været vant til en elevtilpasset undervisning. De gymnasiale uddannelser er nødt til at overveje disse forhold, hvis man ønsker en uproblematisk overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse” (Damberg 2006: 341).

Damberg hævder, at det fra politisk hold foretrækkes, at man benytter undervisningsdifferentiering frem for organisatorisk differentiering, som har været udkældt for at 'stigmatisere eleverne'. Alligevel, påpeger Damberg, ses efter reformen i 2005 denne form for differentiering praktiseret i overgangen fra grundskolen til de gymnasiale uddannelser. Her indførtes nemlig flere studieretninger og valg af antal fag på A-niveau. Denne organisatoriske differentiering er dog ikke som sådan baseret på elevernes forudsætninger, men bygger på en hensyntagen til elevens mulighed for at opfylde sine faginteresser og videre uddannelsesønsker. Det vil altså sige, at

”differentieringen hviler (...) på elevernes egne tilvalg og fravalg. Det skulle sikre en vis ensartethed på holdene, både hvad angår elevmotivation og fagligt niveau, men sådan opleves det ikke altid af lærerne, der oplever klasserummet som meget komplekst. Hvad kan man gøre, når man oplever klassen som for uensartet og ønsker at gennemføre yderligere differentiering?” (Damberg 2013: 447)

Damberg giver i sit kapitel *Elevtilpasset undervisning i Gymnasiepædagogik* fra 2013 sit bud på, hvordan man kan organisere differentieringen. Det samme gør Rasmussen og Fernandez i deres kapitel om *Elevautonomi og differentiering* (Rasmussen og Fernández 2014):

Man kan gribe til *organisatorisk differentiering* (Damberg 2013) også kaldet *elevdifferentiering* (Rasmussen og Fernández 2014) i form af niveaudeling på tværs af hold i samarbejde med fagkolleger (Damberg 2013). En anden måde at organisere undervisningen på kunne være at inddele holdet i mindre hold, lade eleverne arbejde individuelt eller i grupper inddelt efter fagligt niveau, emne, mål, interesser eller andre personlige træk. (Rasmussen og Fernández 2014: 75)

Et andet forslag er at justere på hjemmearbejdet ved at give ekstra træningsøvelser for, justere på lektiemængde, og -typer, samt på opgavetyper. (Damberg 2013: 448) Ligeledes kan man anvende forskellige materialeformer, forskellige produktformer (mundtlige, skriftlige, kreative, it) osv. Man kan også anvende mål-, tempo- og tidsdifferentiering eller progressionsdifferentiering (Damberg 2013: 448). Det vil sige at man stiller differentierede mål for, hvad eleverne kan nå at lære. Det er klart, at de ministerielle mål ligger fast, men der kan godt justeres på kundskabsmålene. Det kan dreje sig om, hvor meget viden en elev bør nå at tilegne sig om fx en bestemt forfatter, en historisk periode el.lign. Nogle elever kan få mere tid i timerne til at løse en opgave eller de kan få forskellige afleveringsfrister.

Astrid Grud Rasmussen, ph.d. stud. ved Aarhus Universitet, og Susana S. Fernández, lektor i spansk ved Aarhus Universitet (Rasmussen og Fernández 2014) peger på it som et middel til UVD, fordi det rummer så mange muligheder for at tilpasse sværhedsgrad, opgavetyper og produktformer til den enkelte elev, uden at det behøver at betyde alt for meget merarbejde for læreren. Ifølge Rasmussen og Fernández handler UVD i høj grad om elevautonomi og læringsstrategier. De ser på,

”hvordan sproglæreren kan opnå elevautonomi og dermed en elevcentreret undervisning ved at fokusere på elevernes individuelle forskelle og ved at træne eleverne i en hensigtsmæssig anvendelse af læringsstrategier, som er i overensstemmelse med den enkelte elevs præferencer og behov. Arbejdet med sproglæringsstrategier indgår som en del af en undervisningsdifferentiering, der bl.a. fremmer elevernes læringspotentiale ved at tilgodese, at vi mennesker er forskellige i vores måde at lære (ikke mindst fremmedsprog) på.” (Rasmussen og Fernández 2014: 69)

Elevautonomi vil sige, at eleven inddrages i sin egen læreproces, han bevidstgøres om, hvilke læringsstrategier, der er mest hensigtsmæssige at bruge for ham, han *lærer at lære*. Dette indebærer en undervisning, der sigter mod,

”at eleverne får redskaber til medansvar, medbestemmelse, selvstændighed og refleksion. Dette syn på eleven fordrer undervisningsformer, som bevæger sig væk fra læreren, som det centrale omdrejningspunkt, og som i stedet sætter eleven i centrum. Læreren indtager en mere tilbagetrukket rolle som vejleder, konsulent og facilitator” (Rasmussen og Fernández 2014: 69).

Det indebærer også, at der investeres noget tid i at kortlægge elevernes individuelle læringsstile, således at de kan bevidstgøres om, hvilke læringsstrategier, de med størst fordel kan anvende. Her kan en screening være en hjælp. Ved hjælp af spørgeskema eller interview om elevernes læringsmål, læringsstile og læringsstrategier kan læreren opbygge et kendskab til eleverne” (Rasmussen og Fernández 2014: 71). Netop screening af eleverne kan være med til at lette overgangsproblemerne, fordi den tager udgangspunkt i det, eleverne kan, og giver læreren et klart billede af, hvor i sin progression eleven befinder sig, og hvad der skal arbejdes med.

Vigtigt er det at forstå, at undervisningsdifferentiering ikke bygger på en bestemt læringsteori- eller metode, men på et princip – en holdning til hvordan undervisningen tilrettelægges.

1.4 Overgangsproblematikker og læringskultur

Der er god grund til at formode, at overgangsproblematikkerne også hænger sammen med læringskulturen.

Det er fra flere sider blevet betonet, at læringskulturen blandt de unge har ændret sig markant de seneste årtier, hvilket der kan være flere årsager til, og jeg vil i dette afsnit komme ind på nogle af de mest omdiskuterede.

Jeg definerer læringskultur som den sociale praksis, læringen foregår i. Læringskulturen opstår således i mødet mellem uddannelsesinstitutionens værdier og normer omkring læring, som oftest repræsenteret af lærerne samt eksplicite krav og forventninger, og eleverne, som agerer og lærer inden for rammerne af denne sociale praksis.

1.4.1 Gymnasiet for alle

Som nævnt i kapitel 1.3 er antallet af unge på en årgang, der vælger en gymnasial uddannelse, nærmest eksploderet inden for de seneste årtier. At tilgangen til de gymnasiale uddannelser er steget så markant, har naturligvis en konsekvens for læringskulturen. Dels betyder det, at en større andel af eleverne end tidligere kommer fra såkaldte ”gymnasiefremmede miljøer” (Illeris et al. 2002: 84), hvilket vil sige elever af forældre, som ikke selv har en gymnasial uddannelse, og hvor der ikke er tradition for i hjemmet at diskutere finkulturelle spørgsmål. I dag søger 48% af de unge med ufaglærte forældre en gymnasial uddannelse (uvm.dk). Dette betyder, at der sidder flere unge i klasserne, som ikke hjemmefra kender den faglige kode, har svært ved at følge med og kan have urealistiske forestillinger om, hvad det indebærer at tage en gymnasial uddannelse. Undersøgelser viser, at der er tre overvejende grunde til, at de unge vælger STX (Wiedemann 1999):

1. Det er det mest prestigefyldte.
2. Det er en måde at udskyde et svært valg på.
3. Det regnes for et sted med et godt ungdomsliv.

Der er altså snarere tale om et ikke-valg fra de unges side, når de søger ind på STX. De færreste unge ved, hvilken karrierevej de vil gå, når de afslutter folkeskolen. Ved at vælge gymnasiet kan de udskyde valget med yderligere 3 år. Når først de har fået huen, vil et væld af muligheder åbne sig for dem, forestiller de unge sig, for det er den almindelige opfattelse, at STX holder flest døre åbne, når det gælder de videregående uddannelser. Det er stadig forholdsvis nemt at søge ind på gymnasiet, og når man først er kommet ind, kan man nyde godt af det sociale ungdomsliv, som gymnasiet har ry for at stå for, samtidig med at man regnes for at være klog nok til at gå på den traditionelt set mest boglige ungdomsuddannelse. Disse argumenter vejer tungt hos de unge i dag (Illeris 2002). Det kan være svært at få øje på motivatio-

nen for "almendannelsen", som STX efterhånden har eneret på, i de ovenstående grunde. For mange unge er de gymnasiale uddannelser det eneste acceptable valg efter folkeskolen og ikke længere kun for de få privilegerede. Når de unge imidlertid møder problematikker i overgangen mellem folkeskolen og gymnasiet, skyldes det ikke bare,

"at en masse unge fra mere eller mindre "gymnasiefremmede" miljøer har fået adgang til de gymnasiale uddannelser, ja nærmest pr. automatik placeres der. Det skyldes mindst ligeså meget at tiden fuldstændig er løbet fra de bærende begreber om, hvad der er "almendannende" og "studieforberedende". Især det almene gymnasium relaterer sig til et univers som det senmoderne markedssamfund med globaliseringen, den kulturelle frisættelse og internettet for længst har lagt bag sig" (Illeris 2002: 84),

mener Knud Illeris, og pointerer dermed, at gymnasiet må følge med udviklingen, for at kulturkløften ikke skal blive for stor, og læringskulturen dermed vil lide under det.

1.4.2 Egenverdener og understrukturerethed

Den tyske sociolog Thomas Ziehe argumenterer for, at kløften mellem elevhorisonterne og skolens dannelseshensigter bliver større og større, fordi de unge i dag er tilbøjelige til at skabe deres subjektive *egenverdener* (*Eigenwelten*) (Ziehe 2005: 200), præget af et hverdagsliv som næsten til ukendelighed er smeltet sammen med populærkulturen. Fordi der er så mange inputs og valgmuligheder, som konstant byder sig til i form af billed-, musik- og informationsstrømme, er der ikke længere tale om én ungdomskultur, men snarere om mange stilretninger, hvorfra de unge selv plukker det, der optager dem og giver mening for dem. Men i dag er der i højere grad tale om, at man definerer sig selv ud fra fravalgene snarere frem for tidligere tiders identifikation med bestemte stilretninger. Med Thomas Ziehes ord: "Am Prinzip der Optimalität wird die Seite des Ablehnen- und Abwählen-Könnens gewichtiger als die Seite der zustimmenden Wahl" (Ziehe 2005: 200) Almenkulturen har ikke længere den samme status blandt individerne i samfundet, og i et forsøg på at finde accept hos det brede publikum er finkulturens institutioner begyndt at forbinde sig med populærkulturen, som de ellers tidligere så ned på.

Det er ud fra denne popkultur, de unge stykker hver deres subjektive mentale egenverden sammen af de delelementer, de finder vigtige til deres eget brug. Om egenverdenerne siger Ziehe, at de bliver til

”Maßstäbe für Plausibilität, Sinnhaltigkeit und Akzeptanz. Und diese Maßstäbe aus den Eigenwelten werden so gut wie ungefiltert in die unterschiedlichen Lebensbereiche, also zum Beispiel auch in die Schule, exportiert.” (Ziehe 2005: 202).

Denne erkendelseskonflikt, siger Ziehe,

”kreist nicht mehr um das personale Autoritätsproblem oder den Generationenkonflikt. Der Schule wird dann Anerkennung nicht deshalb entzogen, weil sie repressiv sei, sondern weil ihre Angebote im weitem [sic] Maße als nicht einsehbar und sinnlos erlebt werden.” (Ziehe 2005: slutnote 16).

Det er således ikke skolen som institution, der ikke opnår elevernes anerkendelse. Det er indholdet i skolens undervisningstilbud, der ikke passer ind i elevernes forståelsesrammer – egenverdener - og derfor forekommer dem uinteressant og irrelevant. Han peger på tre nøgleproblemer, som eleverne har i forhold til skolen: *Fremmedheds-afvænnning, informalisering og understrukturerethed* samt *motivationens subjektivitet* (Ziehe 2005: 203ff), hvoraf jeg i denne sammenhæng vil redegøre for de to første, som jeg finder af relevans for mit speciale.

Fremmed betragtes alt det, som ikke kan forbindes med de unges egenverdener:

”Die Weltwahrnehmung wird gewissermaßen an die subjektiven ”Brillen” der Eigenwelt angepasst. Es bereitet dann Schwierigkeiten, eine Ansprechbarkeit gegenüber fremden Weltzugängen auszubilden, dem Nichtgewohnten einen gewissen Plausibilitätsvorsprung zu gewähren und es „auf Probe“ anzutesten. Langweilig, sinnlos und überflüssig sind in diesem Sinne die verbreitetsten Abwehrbegriffe der Schüler” (Ziehe 2004: 203).

Ziehes største bekymring går imidlertid ikke på, om eleverne keder sig i skolen. Det har de altid gjort. Langt værre ser han på den forskydning af målestokkene for indsigtsmuligheder, der indskrænker elevernes evne til at opleve en kognitiv-affektiv åbenhed og dermed mulighed for at udvikle sig. Han fremhæver det formelle sprog og diskursiviteten som problemfelter, fordi de unge oplever disse som værende så langt fra det hverdagslige sprog, de kender fra deres egenverden, at der opstår en reel sprogbarriere. Dette får, ifølge Ziehe, den konsekvens, at lærerne for at imødekomme eleverne lader sig begrænse af realiteterne, eller deres antagelser af realiteterne om, hvad der ikke længere er muligt, og derved afskærer sig fra alle de kognitive fordringer, som ikke umiddelbart kan forbindes med en hverdagsplausibilitet. På den måde gøres *afvænningseffekten* til norm, og skridt for skridt bekræftes det at gøre tilgange til "fremmede" verdener indlysende som et faktisk problem. I sidste instans vil det betyde, at den pædagogiske diskurs vænner sig til tilstandene, og at den pædagogisk-didaktiske centrering om egenverdensrelationen ophøjes til program af skolen selv (Ziehe 2005: 205).

Understrukturerethed og informalisering er Ziehes begreber for, at de formelle rammer for omgangsstil er nedbrudt. Ikke bare normerne for mimik, kropssprog, beklædningskonventioner og rollesymboler er opløst, men også gyldighedssfærer og tilbageholdenhed er elimineret: "Die alltägliche Lebenswelt ist geprägt von Entrgrenzungen, Vermischungen und Überkreuzungen, die Normalitätsstatus bekommen haben." (Ziehe 2005: 206). Private mobilsamtaler i offentligt rum, spisning i timerne osv. er ikke længere noget særsyn, og selv om der stadig findes institutioner, hvor der holdes på formaliteterne, er de blot "Inseln in einem Meer der selbstverständlich gewordenen Informalisierung." (Ziehe 2005: 206). Som konsekvens af informaliseringen og understruktureretheden nævner Ziehe tre facetter. Den første skal findes i gruppeforholdet. Eleverne befinder sig konstant i et interaktionsmix mellem undervisningssituationer og andre mere eller mindre emnefjerne sideaktiviteter, som læreren ofte må bruge megen energi på at holde i ave. En anden facet af understruktureretheden drejer sig om, at eleverne i deres institutionsrelaterede forhold har store problemer med at overholde regler, tidsstrukturer og aftaler. En tredje facet er, at informaliseringen og understruktureretheden har indflydelse på den individuelle opfattelse. Eleverne er vænnet til hurtige skift, fragmenter og ophobning af øjebliksbilleder, så opfattelsen bliver hurtigere, men også mere distræt, hvorfor eleverne vælger fordybelsen og de langsomme, lineære opfattelsesmetoder fra. I al denne understrukturerethed spores ikke desto mindre en længsel hos eleverne efter tætte strukturer, tydelig personlig anerkendelse og stabile

orienteringsafloadninger, hvilket netop lærerne ofte står for (Ziehe 2005: 208).

I overgangen fra folkeskole til gymnasium kan denne læringskultur være problematisk, fordi gymnasiet dels fordrer en større selvstændighed hos eleverne, og dels i højere grad end folkeskolen bygger på nogle mere traditionelle og kulturbårne almindelige værdier, som kan virke fjerne og uvedkommende set ud fra elevernes egenverdener.

1.4.3 Læringskultur som social praksis

Et bud på, hvordan de to læringskulturer kunne mødes, kommer Michael Svendsen Pedersen, lektor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning på Roskilde Universitet med. Han mener, at læringskultur bør ses som en *social praksis* (Pedersen 2011: 155). Han henviser til et forskningsprojekt på en dansk erhvervsskole,^{6 7} hvor man arbejdede med begrebsparret *læringskultur og kulturel læring*. De skal forstås således, at *læringskultur* er den sociale praksis, hvori deltagerne lærer og *kulturel læring* er måden, hvorpå de lærer. (Pedersen 2011: 155). I læringskulturen ligger en dobbelthed, idet skolen på den ene side møder eleven med krav, forventninger og en bestemt organisering af undervisningen, som de må tilpasse sig. På den anden side tilbyder skolen også ressourcer til elever og lærere, som de kan anvende til at tilskrive betydning til deres sociale verden, udvikle en forståelse af sig selv og samtidig skabe en faglig læringskultur (Pedersen 2011: 155). Samtidig indeholder den kulturelle læring også en dobbelthed, da eleverne på den ene side lærer ved at indgå i uddannelsens læringskultur, men på den anden side kommer med hver deres livshistoriske erfaringer og forståelse af, hvem de er, og hvem de vil være – det som Ziehe ville kalde egenverdener. Den kulturelle læreproces bliver derved

”en konstant forhandlingsproces, hvor eleverne tilegner sig og/eller modsætter sig lærings-

6 Projektet bygger på et engelsk forskningsprojekt ”Transforming Cultures in Further Education”, som introducerede begreberne *learning culture* og *cultural learning*.

7 Jeg er bevidst om tendensen til, at elevgruppen på en erhvervsskole ofte har større sociale udfordringer, end den elevgruppe, man normalt møder på et gymnasium, men jeg mener, at grundtanken i teorien sagtens kan overføres til alle uddannelsesinstitutioner: Det handler om, ”hvilke læringsmuligheder eleverne har i det læringsmiljø, de indgår som en del af, og med den baggrund, de har med sig.” (Pedersen 2001:154)

kulturen og dens muligheder for at skabe mening i deres erfaringsverden og bidrage til en videre erfaringsudvikling.” (Pedersen 2011: 156).

Skolen kan ikke se bort fra den erfaringsverden, eleverne kommer med og er nødt til at tænke dette aspekt med ind i organiseringen af undervisningen. Med Michael Svendsen Pedersens ord må

”udviklingen af bedre læringsmuligheder for forskellige grupper af elever dreje (...) sig om at ændre læringskulturen, således at den giver eleverne mulighed for kulturelle læringsprocesser med udgangspunkt i hele deres livshistoriske erfaringsbaggrund.” (Pedersen 2011: 166).

På gymnasiet, hvor eleverne kommer fra mange forskellige grundskoler, kan der være stor forskel på, hvilke livshistoriske erfaringsbaggrunde, de kommer med, og det kan derfor synes svært at skabe en fælles læringskultur, som kan danne grundlag for kulturel læring for alle. Ikke desto mindre kan det meget vel være netop her, en del af overgangsproblematikken ligger: at tilpasningen til gymnasiets læringskultur er for stor en omvæltning for nogle elever, og at gymnasiets organisering ikke rummer muligheden for at tilpasse læringskulturen til elevernes livshistoriske erfaringsbaggrunde.

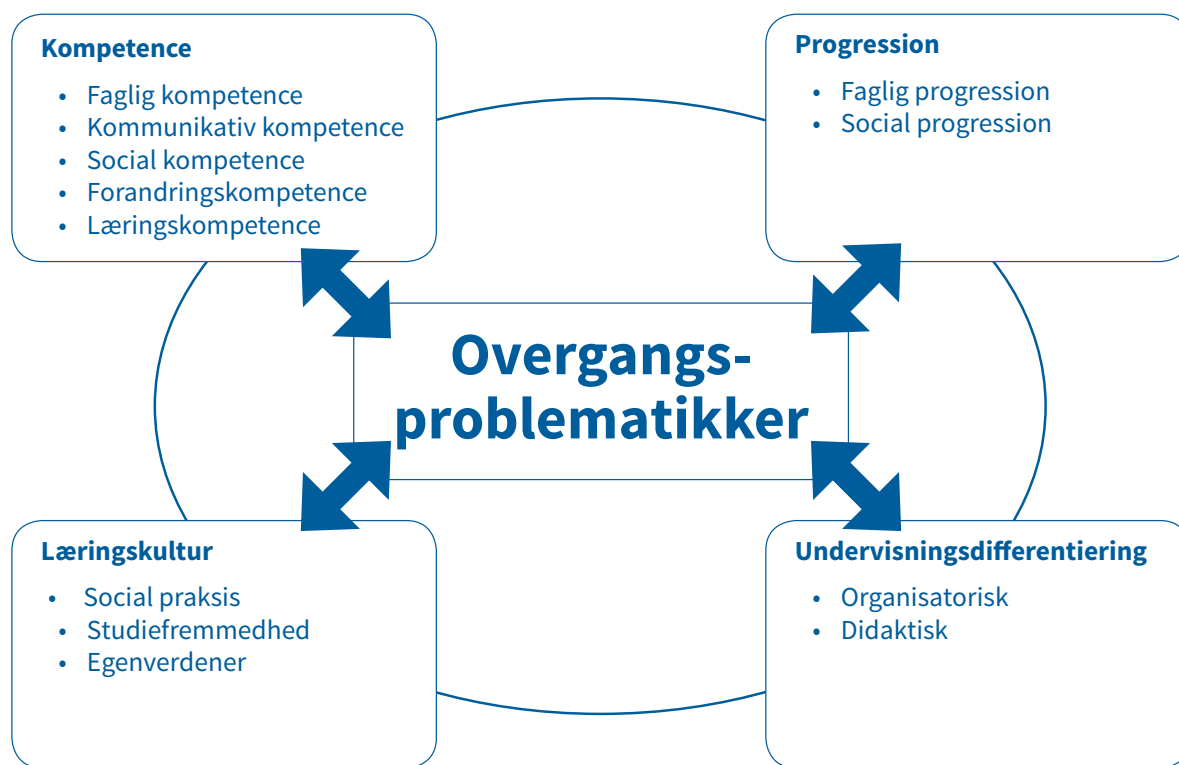
1.5 Delkonklusion 1: Hvordan kan begrebet 'overgangsproblematik' operationaliseres teoretisk?

I det foregående har jeg med udgangspunkt i de fire aspekter *kompetence*, *progression*, *undervisningsdifferentiering* og læringskultur foretaget en teoretisk operationalisering af begrebet 'overgangsproblematik'. Hvis der ikke i tilstrækkelig grad tages højde for disse 4 aspekter vil der kunne opstå overgangsproblematikker.

Som den teoretisk operationaliserende figur viser, kan overgangsproblematikkerne opstå i spændingsfeltet mellem de fire aspekter.

Det er vigtigt, at eleverne tilegner sig de rette *kompetencer*, der sætter dem i stand til at kunne bygge vide-

Figur 4: Overgangsproblematikker – en operationalisering



re på det lærte og sikre en fortsat progression, når de bevæger sig op på det næste uddannelsestrin. Hertil behøves ikke blot en faglig, kommunikativ og social kompetence samt forandringskompetence, men i lige så høj grad en decideret læringskompetence, der bevidstgør eleverne om, hvordan de lærer bedst. Hvis disse kompetencer ikke er tilstrækkeligt udviklede hos eleven, opstår en overgangsproblematik. For at imødekomme elevernes forskellige kompetencer, forudsætninger og læringsstile må undervisningen tilrettelægges, så den skaber rum for læring på flere forskellige niveauer og måder. Her er *undervisningsdifferentiering* en nødvendig faktor, som kan gennemføres på mange forskellige måder. Overordnet set skelnes mellem organisatorisk differentiering og didaktisk differentiering.

De *læringskulturer*, som eleverne kommer fra i folkeskolen, og som de møder i gymnasiet, er ofte forskellige, og hvis eleverne ikke i tilstrækkelig grad er i stand til at tilpasse sig den nye læringskultur, opstår en overgangsproblematik. Især elever fra gymnasiefremmede hjem står over for store udfordringer i forbindelse med skiftet til den nye læringskultur, fordi de ikke på forhånd kender den akademiske kode og ikke kan søge hjælpen hjemmefra. Det er dog ikke kun de gymnasiefremmede elever, der oplever overgangsproblematikker. Ifølge sociologen Thomas Ziehe er tendensen hos de unge i dag, at de skaber deres personlige egenverdener, og alt, der ligger uden for disse egenverdener, opfattes som uforståeligt eller irrelevant. Den fremmedhedsafvænnelse, der må til, for at de unge kan opleve de nye krav, den nye viden og den nye læringskultur som meningsfyldt, kan for nogle elever føles som et overgangsproblem. Ligeledes er den stigende informalisering og understrukturerethed hos de unge et reelt problem, når de begynder på gymnasiet. De skærpede krav om tilstedeværelse, rettidigt fremmøde og aflevering af opgaver har i modsætning til i folkeskolen en direkte konsekvens i form af fraværsregistrering, hvilket for mange elever i starten medfører overgangsproblemer, og for enkelte elever i sidste ende fører til frafald.

Endelig står elevernes progression som et vigtigt aspekt for overgangsproblematikkerne. Progressionen bør opleves som én lang, glidende proces hen over uddannelsesskiftet. Her er det vigtigt, at der ikke blot fokuseres på den faglige progression, men også på den sociale, psykologiske og biologiske. Ifølge Schullers tredimensionelle spiral sker progressionen inden for de tre sidstnævnte områder ikke synkront, og intet taler imod, at det samme ikke skulle være tilfældet med den faglige progression. Der er derfor stor sandsynlighed for, at elevernes progression sker i meget forskellige tempi, ikke bare eleverne imellem, men også inden for forskellige områder hos den enkelte elev.

Figuren viser, at de fire aspekter og overgangsproblematikkerne indbyrdes påvirker hinanden. Overgangsproblematikkerne opstår, hvis eleverne ikke har de nødvendige kompetencer, men overgangsproblematikkerne kan også være med til at forværre elevernes kompetencer og kompetenceudvikling, hvis de er pressede og ikke føler, de slår til. På samme måde kan en utilstrækkelig progression føre til overgangsproblemer, og overgangsproblemerne kan forårsage manglende progression.

Ligeledes hænger læringskulturen sammen med overgangsproblematikkerne, men overgangsproblema-

tikkerne kan også være med til at ændre på læringskulturen, fordi lærerne ser sig nødsaget til at ændre på læringskulturen for at imødekomme eleverne. Et andet forsøg på at imødekomme eleverne og dermed forhindre overgangsproblematikker er undervisningsdifferentiering og hensyntagen til elevforudsætningerne. Heri hviler et stort ansvar på lærerne, som forventes at undervisningsdifferentiere, og overgangsproblematikker nødvendiggør undervisningsdifferentieringen.

Samtidig er de fire aspekter forbundet med hinanden. Kompetence er en del af elevforudsætningerne, som der må tages højde for i form af bl.a. undervisningsdifferentiering. God undervisningsdifferentiering vil være med til at højne elevernes kompetencer. Såvel forandrings- og læringskompetence som social- og faglig kompetence har stor betydning for læringskulturen, da den uvilkårligt præges af de elever, der sidder i klasselokalet med hver deres erfaringsbaggrund. Elevernes kompetencer er af afgørende betydning for progressionen, som omvendt er en forudsætning for elevernes kompetenceudvikling. Undervisningsdifferentieringen spiller en stor rolle for elevernes progression, som samtidig er bestemmende for, hvordan læreren må tilrettelægge sin undervisning. På samme vis påvirker læringskulturen og undervisningsdifferentieringen hinanden indbyrdes, og progressionen hænger sammen med læringskulturen.

Det er med udgangspunkt i denne teoretiske operationalisering af begrebet 'overgangsproblematik', jeg vil foretage min empiriske analyse.

2 Metode og data

I dette kapitel vil jeg redegøre for, med hvilke metoder jeg vil indsamle og analysere mine data samt beskrive, hvilke data jeg anvender.

2.1 Hvilke data vil jeg indsamle og til hvilket formål?

For at belyse overgangsproblematikken set ud fra både et rammebetinget og et praksisorienteret perspektiv har jeg valgt et toleddet undersøgelsesdesign bestående af en dokumentanalyse af de to uddannelsesniveaues styredokumenter og kvalitative interviews med tysklærere i grundskolen og på STX.

2.2 Kvalitativ dokumentanalyse

Med udgangspunkt i Kennet Lynggaards fremstilling (Lynggaard 2015) af dokumentanalyse vil jeg her redegøre for, hvordan jeg vil analysere styredokumenterne for de to uddannelsesniveauer.

2.2.1 Metode

Ifølge Kennet Lynggaard skelnes ved dokumentanalyse mellem forskellige typer dokumenter (skrevet tekst, fotografier, teknologier, fysiske objekter m.m.), genre og om dokumentet er primært, sekundært eller tertiært. Et dokument betegnes som primært, når det kun cirkulerer blandt et afgrænset antal aktører og er udarbejdet tidsmæssigt tæt på de begivenheder, det refererer til. Eksempler på et primært dokument kan være interne mødereferater, personlige breve og lignende, som ikke er skrevet med henblik på bred offentliggørelse. Det sekundære dokument er derimod offentligt tilgængeligt og er ligeledes skrevet i umiddelbar tidsmæssig nærhed af den begivenhed eller situation, som dokumentet refererer til. Teksterne er ikke nødvendigvis skrevet med offentligheden som målgruppe, men de kan læses af alle. Det kan fx være avisartikler, hensigtserklæringer, offentlige mødereferater eller lovttekster. Et tertiært dokument er ligeledes offentligt tilgængeligt, men adskiller sig fra det sekundære ved at være produceret på et senere tidspunkt, end de omtalte begivenheder fandt sted. Man kan ikke altid skelne knivskarpt mellem disse tre kategorier, når man vil kategorisere et dokument, og indplaceringen vil ofte være afhængig af undersøgelsesspørgsmålet, men de er med til at rette analytikerens fokus mod den tidsmæssige kontekst og hvilken

målgruppe, afsenderen har haft for øje. (Lynggaard 2015: 155)

Lynggaard pointerer, at indholdsanalysen altid vil tage udgangspunkt i det eller de undersøgelsesspørgsmål (problemformulering og problemstillinger), der ligger til grund for undersøgelsen og valget af metode træffes ud fra, hvordan disse spørgsmål bedst besvares. Hvis analysen af dokumentet følger en operationalisering af et på forhånd specificeret teoriapparat med nogle klart definerede variable, betegnes metoden som *hypotetisk-deduktiv*. Hvis analysen derimod er med til at udvikle indikatorer, udpege nye variable og specificere relationer mellem variable, som ønskes belyst og måske på den måde er med til at revidere forskningsspørgsmålet, kaldes metoden analytisk-induktiv (Lynggaard 2015: 160). De to metoder ses traditionelt som dikotomier, men i praksis vil en undersøgelsesproces bevæge sig et sted mellem de to modpoler.

2.2.2 Data

Jeg vil foretage en dokumentanalyse af følgende dokumenter:

- *STX-bekendtgørelsens bilag 55: Tysk fortsættersprog B* (STX-BEK. 2013)
- *Vejledning / Råd og vink* (STX-VEJL. 2010)
- *Fælles Mål for faget tysk* (FM 2014)
- *Læseplanen for faget tysk* (LP 2014)
- *Vejledning for faget tysk* (VEJL. 2014)

Med udgangspunkt i disse fem grunddokumenter og fokus på de fire aspekter kompetence, progression, undervisningsdifferentiering og læringskultur vil jeg undersøge, om der er en sammenhæng mellem systemforventningerne til faget på de to niveauer og om der her kan findes årsager til eventuelle overgangsproblematikker.

Idet de dokumenter, jeg analyserer, er skrevne lovtekster, kan de karakteriseres som sekundære. Deres primære målgruppe er lærere og andre ansatte i skolevæsenet og uddannelsessektoren. Da reformer i folkeskolen og på STX traditionelt set altid er genstand for stor offentlig og ikke mindst politisk bevågenhed,

må det formodes, at dokumenterne vil blive læst af mange andre aktører. Dette har betydning for, med hvilken omhu og i hvilket sprog dokumenterne udformes. Samtidig må dokumenterne ses som mærket af fingeraftryk fra den siddende undervisningsminister i den regering, hvorunder reformerne er vedtaget. Trods dette aspekt må dokumenterne qua deres status som lovttekster udgivet på Undervisningsministeriets officielle hjemmeside siges at have en høj grad af autenticitet.

Jeg har på forhånd udvalgt fire teoretiske aspekter, som jeg vil fokusere på i min analyse, så min metode kan således siges at være hypotetisk-deduktiv, fordi jeg arbejder ud fra en hypotese om, at de fire aspekter *kompetencer*, *progression*, *undervisningsdifferentiering* og *læringskultur* har betydning for overgangsproblematikker. Min analyse vil fokusere på, hvor i de to dokumenter disse aspekter dukker op, og om der kan spores en naturlig sammenhæng i målene for hhv. folkeskolen og STX.

Samtidigt ønsker jeg at undersøge, om de fem dokumenter er med til at skabe årsager til overgangsproblematikker, og jeg vil derfor ligeledes benytte en analytisk-induktiv tilgang til analysen for at forsøge at fortolke på det, der står mellem linjerne i teksten og ikke mindst det, der ikke står. Min analyse vil derfor bevæge sig på to forskellige steder i spændet mellem de metodiske modpoler.

2.3 Kvalitative semistrukturerede interview

Den anden del af min analyse bygger på 8 kvalitative semistrukturerede⁸ interview med tysklærere fra de to uddannelsesniveauer. I det følgende vil jeg redegøre for den metode, jeg vil anvende til at foretage mine interview, hvordan jeg har udvalgt mine interviewpersoner samt præsentere mine interviewguider.

⁸ I mit speciale betegner jeg interviewene 'semistrukturerede'. Dog kan de til en vis grad betegnes som værende strukturerede, fordi interviewguiderne er bygget op om min teoretiske operationalisering. På den anden side vil lærerne få tid og mulighed for at ytre sig om andre eller relaterede forhold imellem spørgsmålene, hvorfor jeg fastholder betegnelsen 'semistrukturerede interview' med ovenstående forbehold.

2.3.1 Metode

Den metode, jeg har valgt at anvende til mine interview og den efterfølgende analyse, bygger på Steinar Kvale og Sven Brinkmanns fremstilling i *Interview. Introduktion til et håndværk* (Kvale og Brinkmann 2009).

Fænomenologien bag den kvalitative forskning er en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og at beskrive verden set med informanternes øjne, ud fra den opfattelse, at virkeligheden er den, som mennesker opfatter (Kvale og Brinkmann 2009: 44)

Emnet for det kvalitative interview er ifølge Kvale og Brinkmann interviewpersonens daglige livsverden og hans eller hendes relation til den. Gennem interviewet søges at fortolke meningen med centrale temaer i interviewpersonens livsverden, og den kvalitative viden udtrykkes i uformelt sprog. Interviewet er deskriptivt, fordi det søger at indhente åbne, nuancerede beskrivelser af forskellige generelle opfattelser. Interviewudsagnene kan undertiden være flertydige, hvilket kan afspejle modsigelser i den verden, interviewpersonen lever i. Det kvalitative interview er styret af, hvor stor viden interviewereren har om emnet, og hvor sensitiv hun er over for det. (Kvale og Brinkmann 2009: 46). Den kvalitative forskningsmetode er undertiden blevet kritiseret for at være for subjektiv og ikke at kunne sige noget generelt om emnet, fordi den forholder sig til en forholdsvis lille gruppe af informanter. Til gengæld er metoden mere fleksibel og kan i højere grad end den kvantitative metode gå i dybden med et emne, og der kan stilles uddybende og præciserende spørgsmål til informanten. Desuden er den kvalitative metode en god måde at undersøge ukendte områder og få ny viden på uden for store omkostninger, fordi undersøgelserne foretages i mindre målestok (<http://bibdok.dk/onewebmedia/Kvalitativ%20metode.pdf>).

I tilrettelæggelsen af en interviewundersøgelse må man ifølge Kvale og Brinkmann holde sig følgende 7 faser for øje:

1. Tematisering: Formålet med undersøgelsen formuleres (problemstillinger og problemformulering) og opfattelsen af temaet for undersøgelsen, inden interviewene går i gang.
2. Design: Undersøgelsens udformning og planlægning af forløbet (herunder stillingtagen til de 7 faser), udformning af interviewguide osv.

3. Interview: Interviewene udføres med en reflekteret tilgang til den søgte viden og interview-situationens interpersonelle relation.
4. Transskription: Interviewmaterialet transskriberes fra talt sprog til skreven tekst.
5. Analyse: Ud fra undersøgelsens formål og emne samt interviewmaterialets karakter analyseres interviewene ved hjælp af den bedst egnede analysemetode.
6. Verifikation: Validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheden af interviewresultaterne fastslås.
7. Rapportering: Undersøgelsens resultater og de anvendte metoder publiceres i en læseværdig form, der lever op til videnskabelige kriterier. (Kvale og Brinkmann 2009: 122)

Mit speciale vil være bygget op om de 7 faser på følgende måde:

I indledningen gøres rede for undersøgelsens tema og formålet med undersøgelsen formuleres gennem en overordnet problemformulering samt 5 problemstillinger.

I kapitel 1 udformes undersøgelsen ved valg og gennemgang af teori og i kapitel 2 præsenteres undersøgelsens design gennem valg af metoder, præsentation af udarbejdede interviewguider, dokumentmateriale og informanter.

Da den moderne teknologi gør det muligt at levere lydoptagelser af en udmærket og brugbar kvalitet, og som pladsmæssigt stadig ligger inden for rammerne af, hvad afleveringen af dette speciale tillader, har jeg valgt at nedprioritere punkt 4. I stedet vil jeg transskribere relevante afsnit og vedlægge lydfiler af interviewene i deres fulde længde som bilag.

I kapitel 3 foretages en kvalitativ komparativ indholdsanalyse af de to læreplaner som beskrevet ovenfor og i kapitel 4 vil jeg analysere mine semistrukturerede kvalitative interview med henblik på at besvare min problemformulering. Som i den kvalitative indholdsanalyse vil jeg i analysen af interviewene benytte mig af såvel den hypotetisk-deduktive som den analytisk-induktive metode. Mine interviewguider er bygget over de 4 centrale aspekter, som er genstand for min hypotese om overgangsproblematikker, og det er

ud fra denne hypotese jeg vil sammenligne svarene i interviewene. De generelle spørgsmål i slutningen af interviewene bygger ligeledes på en analytisk-induktiv tilgang, fordi jeg med dem ønsker at udpege eventuelle nye variable og belyse relationer mellem mine udvalgte variable, som på den måde kan være med til at danne grundlag for nye undersøgelsesspørgsmål.

2.3.2 Data

For at afklare, hvorvidt og hvori overgangsproblematikkerne set ud fra et lærersynspunkt består, og hvordan disse eventuelt kan løses, vil jeg lave semistrukturerede kvalitative interviews med 4 grundskolelærere og 4 gymnasielærere. Med henblik på at undersøgelsen skal have så stor en geografisk spredning som muligt, er de interviewede lærere håndplukket fra regionerne Sønderjylland, Lolland-Falster, Nordsjælland og Bornholm.

Jeg har fundet frem til de deltagende informanter ved hjælp af efterlysninger i mit netværk, som består af undervisere fra tyskstudiet på RUC, mine jobs som gymnasie- og grundskolelærer, Facebook, venner og familie, ved deltagelse i en konference for tysklærere på CBS i januar og ved at poste et opslag på portalen Folkeskolen.dk. Således vil jeg lave interviews med følgende lærere:

L1: Kvinde, folkeskolelærer på større skole i Nakskov. Linjefagsuddannet i tysk, dansk, geografi og historie. Har undervist i tysk i 6 år og har ført til prøve flere gange.

L2: Kvinde, lærer på en friskole på Als siden 2014 og på en folkeskole i Sønderjylland siden 2008. Hun har desuden en uddannelse inden for rejsebranchen og har arbejdet på et rejsebureau i flere år, inden hun tog sin læreruddannelse. Hun har forberedt til FSA flere gange, men aldrig ført til prøve.

L3: Mand, lærer på to folkeskoleafdelinger på Bornholm. Har været lærer i 37 år, hvoraf han de første 23 år arbejdede på en folkeskole i Rønne. Herefter var han i 13 år tilknyttet øens 10. kl. center, men blev for et år siden ufrivilligt flyttet til sin nuværende stilling grundet for få tyskelever i 10. kl. Øvrige linjefag er engelsk og musik.

L4: Kvinde: Privatskolelærer i Nordsjælland på 7. år. Inden da har hun arbejdet henholdsvis 3 og 8 år på to folkeskoler i området, først som ufaglært og siden som lærer uddannet på aftenskole. Hun har tysk som 1. modersmål.

G1: Kvinde, lektor på gymnasium i Nykøbing Falster. Uddannet cand. mag. i 1982 med musik som hovedfag og tysk som bifag. Har undervist på samme gymnasium i 32 år.

G2: Kvinde, lektor på gymnasium i Sønderjylland. Uddannet cand. mag. med matematik som hovedfag og russisk som bifag. Hun har siden tillige læst tysk og har undervist i faget fra 2008-2013. Hun underviser i øjeblikket ikke nogen faste tyskhold, men har fungeret som ekstra lærer ca. 10 gange i skoleåret 2014/2015.

G3: Kvinde, lektor på gymnasium på Bornholm. Uddannet cand. mag. i tysk og idræt. Hun har undervist i tysk i godt 30 år, hvoraf de fleste har været på hendes nuværende gymnasium.

G4: Mand, adjunkt på gymnasium i Nordsjælland med fagene tysk, dansk og pædagogik. Han er oprindeligt uddannet folkeskolelærer, har arbejdet som efterskolelærer i 2 år og undervist på Grønland i 5 år som både folkeskolelærer og voksenunderviser, men læste videre på universitetet og har været gymnasielærer siden 2013.

Interviewene foretages i tidsrummet mellem d. 8. og 24. juni 2015. Alle interviewene optages i mp3-format og vedhæftes denne opgave som bilag. Af praktiske årsager er interviewene med G2, L2 og L4 foretaget via det computerbaserede kommunikationsprogram Skype.

De semistrukturerede kvalitative interviews foretages ud fra den opfattelse, at det er i aktørernes livsverden, i dette tilfælde lærernes, at overgangsproblematikkerne afspejler sig. Jeg har valgt at fokusere på lærerne, fordi de har berøring med mange elever og med deres erfaringsgrundlag kan sige noget mere generelt om de overgangsproblematikker, de oplever hos eleverne.

De to interviewguider til henholdsvis grundskolelærerne og gymnasielærerne er udarbejdet med afsæt i operationaliseringen af den valgte teori (se bilag 1 og 2).

For at gøre sammenligningen mellem grundskolelærernes og gymnasielærernes svar lettere har jeg valgt en struktur, der er næsten ens i de to interviewguider. Spørgsmålene er bygget op omkring de fire aspekter fra min valgte teori og spørgsmålene under hver kategori følger et mønster, der spørger ind til:

1. Hvordan definerer lærerne hvert af de fire aspekter?
2. Hvordan oplever lærerne de fire aspekter i praksis?
3. Hvilke udfordringer er forbundet med de fire aspekter?

Desuden beder jeg i begyndelsen af hvert afsnit lærerne om at definere begrebet overgangsproblematik, og som afslutning på hvert interview spørger jeg ind til mere generelle ting som, hvilke aspekter, de mener, er af central betydning for overgangsproblematikker, om andre aspekter gør sig gældende, om der er tradition for samarbejde med lærerne fra det andet uddannelsesniveau og om de har kendskab til hinandens læreplaner.

Interviewguiderne er, som navnet antyder, guider, og da interviewene er semistrukturerede, vil der forekomme divergenser. Måske vil svarene på spørgsmålene falde tidligere i interviewet end forventet og rækkefølgen kan derfor ændre sig, eller jeg kan vælge helt at udelade spørgsmål, hvis jeg ikke finder dem passende i interviewsituationen. Jeg vil stille uddybende spørgsmål, og hvis jeg finder det relevant i forhold til problemformuleringen og problemstillingerne, vil jeg forfølge emner, selvom de ligger uden for interviewguiden. Der vil måske forekomme svar, som ligger uden for den valgte teori. Disse svar vil blive taget med i analysen som et udtryk for, at også andre aspekter end de på forhånd valgte, kan have betydning for overgangsproblematikkerne.

Under interviewet får lærerne en oversigt over de fire valgte aspekter set i forhold til overgangsproblematikker at støtte sig til (se bilag 3). Min erfaring fra pilotinterviewene er, at det kan være godt for lærerne at have noget visuelt og fysisk at forholde sig til, når de skal definere så forholdsvis abstrakte begreber, som interviewet drejer sig om.

2.4 Delkonklusion 2: Hvilke metoder og hvilke data bruges for at besvare problemformuleringen?

Min problemformulering vil blive besvaret ved hjælp af et toleddet analysedesign bestående af en kvalitativ indholdsanalyse af *STX-bekendtgørelsen* (UVM 2013), *Fælles Mål* (UVM 2014), *Læseplan for faget tysk* (UVM 2014) og de tilhørende vejledninger samt semistrukturerede kvalitative interviews med 1 grundskolelærer og 1 gymnasielærer fra hver af de fire regioner Sønderjylland, Lolland-Falster, Nordsjælland og Bornholm.

Jeg vil i den kvalitative indholdsanalyse både benytte mig af den hypotetisk-deduktive metode, når jeg systematisk gennemgår styredokumenternes forventninger til kompetence, progression, undervisningsdifferentiering og læringskultur, men jeg vil også bruge den analytisk-induktive metode, når jeg forsøger at fortolke, om der i styredokumenterne findes årsager til overgangsproblematikker.

Jeg følger de 7 faser af interviewundersøgelsen som beskrevet i Kvale og Brinkmann, men undlader at transskribere interviewene. I stedet transskriberes centrale dele af interviewene og interviewene vedhæftes som mp3-filer i deres fulde længde. Interviewene analyseres ud fra den hypotetisk-deduktive metode med fokus på de fire teoretiske aspekter. Samtidig benyttes den analytisk-induktive metode til at undersøge relationer mellem disse 4 variable og belyse eventuelle andre variable, som kan have betydning for overgangsproblematikker.

3 Kvalitativ indholdsanalyse

I det følgende kapitel vil jeg lave en kvalitativ indholdsanalyse af styredokumenterne for henholdsvis grundskolen og gymnasiet ud fra metoderne redegjort for i det foregående. Den kvalitative indholdsanalyse omfatter følgende styredokumenter:⁹

- *STX-bekendtgørelsens bilag 55: Tysk fortsættersprog B* (Forkortet: STX-BEK. 2013)
- *Vejledning / Råd og vink, STX-bekendtgørelsen, Tysk fortsættersprog B* (Forkortet: STX-VEJL. 2010)
- *Fælles Mål for faget tysk* (Forkortet: FM 2014)
- *Læseplan for faget tysk* (Forkortet: LP 2014)
- *Vejledning for faget tysk* (Forkortet: FM VEJL. 2014)

Først sammenlignes sprogsynet, og om der er fokus på de samme kompetencer i styredokumenterne for de to uddannelsesniveauer. Herefter undersøges hvordan opfattelsen af progression er i styredokumenterne, og om der er en tydelig og glidende progression mellem de to uddannelsesniveauer samt hvilke udfordringer, der kan være forbundet med progressionen. Dernæst vil jeg undersøge, hvilken rolle undervisningsdifferentiering spiller i de fire dokumenter i forhold til overgangsproblematikken samt hvilket syn på aspektet 'læringskultur', der kommer til udtryk. Slutteligt samles op på øvrige aspekter i dokumenterne, som kan have betydning for overgangsproblematikken.

3.1 Sprogsyn og kompetencer

I det følgende vil jeg sammenligne lærings- og tilegnelsessynet i styredokumenterne for de to uddannelsesniveauer, og undersøge, om der er fokus på de samme kompetencer. Citater fra styredokumenterne markeres med kursiveret skrift.

⁹ Alle dokumenterne er hentet på nettet, men STX-bekendtgørelsen og Vejledning for faget tysk har ikke i deres originale udgave sidetal. Jeg har derfor valgt at påføre sidetal svarende til, at hver side fylder et A4 ark. Det er disse sidetal, der henvises til i analysen. Fælles Mål for faget tysk har ingen sidetal, så i stedet angives i teksten, hvor i oversigten citaterne stammer fra.

3.1.1 Fælles Mål, Læseplan for faget tysk og Vejledning for faget tysk

I Læseplanen for faget tysk (LP 2014) defineres sprogsynet i Fælles Mål (FM 2014) som værende *”et kommunikativt-funktionelt sprogsyn, hvor sproget ses som et middel til kommunikation bestående af både receptive aktiviteter (lytte og læse) og produktive aktiviteter (tale og skrive)”* (LP 2014: 3). Dette må tolkes som, at sprogsynet er funktionelt, dvs. det er sprogets funktion og ikke formen, der er fokus på. Tilegnelsessynet er kommunikativt, hvilket vil sige, at man lærer sproget ved at kommunikere. At sprogsynet i Fælles Mål er funktionelt, ses tydeligt i de tre overordnede kompetencemål efter 9. klassetrin. Således lyder kompetencemålet for kompetenceområdet mundtlig kommunikation: *”Eleven kan kommunikere på tysk mundtligt i et forståeligt og sammenhængende sprog.”* (FM 2014) Ved skriftlig kommunikation er kompetencemålet at *”eleven kan kommunikere på tysk skriftligt i et forståeligt og sammenhængende sprog”* (FM 2014) og kompetencemålet for området Kultur og samfund er, at *”eleven kan forstå og anvende forståelse for kultur”* (FM 2014). Over hele linjen er der altså fokus på, at eleven kan anvende sin viden i funktion. Alle kompetenceområderne er delt op i henholdsvis færdigheds- og vidensmål, men alle vidensmålene er til for at understøtte elevens kommunikative kompetencer. Dette ses fx i vidensmålet for lytning efter 2. fase: *”Eleven har viden om at afkode budskaber i forskellige situationer”* (FM). Vidensmålet er ikke et formativt mål, men har et funktionelt sigte. Dette ses ligeledes i vidensmålet for samtale: *”Eleven har viden om kommunikationsstrategier bestemt af situation, afsender og modtager”* (FM 2014). Dette mål lægger sig tæt op af Michael Canales to delområder inden for kommunikativ kompetence: strategisk og sociolingvistisk/pragmatisk kompetence. Et andet eksempel er vidensmålet for skrivning, som lyder: *”Eleven har viden om sprogets funktion i forskellige situationer”* (FM 2014). Igen er det sprogets funktion og ikke form, der er i fokus. Isoleret set kunne man forledes til at tro, at vidensmålene for sprogligt fokus i kompetenceområderne mundtlig og skriftlig kommunikation tog udgangspunkt i et strukturelt sprogsyn, da der her i højere grad er fokus på sprogets form. Under mundtlig kommunikation fordres det, at *”eleven har viden om udtale og sætningsopbygning.”* (FM 2014) og inden for skriftlig kommunikation skal eleven have *”viden om centrale sprogbrugsregler”* (FM 2014). Sammenholdt med færdighedsmålene inden for de samme kategorier, der fokuserer på, at elevens sprog skal være *”klart og forståeligt”* (FM 2014), er man dog ikke i tvivl om, at det funktionelle sprogsyn er gennemgående.

Det kommunikative tilegnelsessyn viser sig især i læseplanen. Her skrives i indledningen, at *”som ud-*

gangspunkt og så vidt det er muligt, er sproget i klassen tysk, og det understøttes af mimik, gestik, handlinger og billeder. Eleverne skal opleve sproget i kontekst.” (LP 2014: 3). En af de kompetencer, der lægges stor vægt på, er den strategiske kompetence, som sætter eleverne i stand til at gætte kvalificeret og reparere sproget, når de andre kompetencer ikke slår til. Der skal derfor fra starten af 1. forløb arbejdes med ”lytte- og afkodningsstrategier” (LP 2014: 4) og ”gættestrategier” (LP 2014: 5). Arbejdet med disse fortsætter i 2. forløb, hvor eleverne også skal lære at ”lytte strategisk” (LP 2014: 7) og ”anvende kommunikationsstrategier, så samtalen lykkes” (ibid.) I Vejledningen for faget tysk (VEJL. 2014) ekspliciteres sprogsynet og tilegnelsesyntet yderligere:

”Som følge af det funktionelle sprogsyn definerer Fælles Mål kompetencemål, der præciserer tyskfagets sproglige funktioner, og derfor skal eleverne sættes i læringssituationer, hvor de har brug for sproget, og hvor de bruger sproget.” (VEJL. 2014: 2). ø

I øvrigt betones det, at ”elevernes tysk er et sprog på vej, og deres fejl viser udelukkende, hvad de allerede kan, og hvor lang vej der er igen. Det vigtigste er, at kommunikationen lykkes.” (VEJL. 2014: 21).

Generelt lægges der stor vægt på, at eleverne skal være aktive deltagere i deres egen læringsproces, og i vejledningen peges på nyttige sproglæringsstrategier som at ”være nysgerrig (...) gætte (...) bruge det man ved i forvejen (...) bruge støtte (...) efterligne, gentage og træne (...) udnytte processer (...) opsøge feedback” (VEJL. 2014: 3). Også ordforrådsarbejdet spiller en central rolle og har fået sit helt eget afsnit i vejledningen, hvor det betones, at ”ordforråd er det vigtigste element i sprogundervisningen” (VEJL. 2014: 3) og med et citat af Dr. Reinhold Freudenstein understreges det, at ordforrådet er langt vigtigere for kommunikationen end grammatikken. Grundlæggende nedtones kravet om grammatisk korrekthed helt frem til slutningen af 9. klassetrin, hvor det i læseplanens afsnit om sprogligt fokus i den skriftlige kommunikation fremhæves, at ”fejltyper, der ikke er meningsforstyrrende, skal accepteres.” (LP 2014: 9) I 1. forløb (5.-7. klassetrin) skal eleverne arbejde med ”skriveøvelser uden egentlig grammatisk bevidsthed” (LP 2014: 6), i begyndelsen af 2. forløb (8. klassetrin) er der fokus på ”at træne den simple sætnings opbygning og fundamentale led” og ”ordklasser, kongruens, de vigtigste verbalformer, præpositionernes betydning og ledenes rækkefølge” (LP 2014: 9). Først i slutningen af 2. forløb skrues der op for den grammatiske bevidsthed, hvor eleverne skal ”opnå

kendskab til de centrale sprogbrugsregler, nemlig sætningens centrale led: Grundled/subjekt, udsagnsled/verbal, genstandsled/objekt, hensynsled/dativobjekt og de mest anvendte verbers bøjning i nutid/præsens og førnutid/perfektum.” (Ibid.) At sætningens centrale valensled skrives både på dansk og latin kan ses som et udtryk for lærerens valgfrihed i forhold til, hvilke betegnelser hun vil bruge. Dog fordres det længere nede, at eleverne skal lære de latinske betegnelser for fx ordklasserne for at kunne anvende digitale ordbøger, papirordbøger og grammatiske oversigter. Det kan synes temmelig sent i forløbet, at denne forholdsvis komplekse og for eleverne måske fremmede viden, skal indlæres. Man kunne frygte, at indlæringen af den lingvistiske kompetence pga. tidsfaktoren ville blive nedprioriteret på 9. klassetrin, som traditionelt set er præget af opgavetrængsel, ikke mindst på grund af de afsluttende prøver. Her kan reelt set være en årsag til én af overgangsproblematikkerne, da det af Fælles Mål og Læseplanen fremgår, at eleverne skal opnå viden om sætningsopbygning og centrale sprogbrugsregler samt kende de latinske betegnelser, hvorfor en gymnasielærer må formode, at dette er indlært, når eleven begynder på STX. Ligeledes er det først til slut i 2. forløb, at eleverne skal kunne *”formulere sammenhængende sætninger med et klart og forståeligt budskab.”* og det betones, at *”Når man arbejder med fokus på form, skal indholdet være relativt enkelt”* (LP 2014: 9). Dette betyder, at når eleverne forlader folkeskolen, har de kun i forholdsvis kort tid arbejdet med sammenhængende tekster og kun med et enkelt indhold.

Indholdet i såvel den mundtlige som den skriftlige kommunikation skal ifølge Fælles Mål og Læseplanen være enkelt og omhandle nære og genkendelige emner. Således står der i Fælles Mål, at målet for lytning efter 9. klassetrin er, at *”Eleven kan forstå budskaber og holdninger inden for nære emner”* (FM 2015), målet for læsning fordres, at *”Eleven kan forstå forskellige typer af enkle tekster om nære emner”* (FM 2014) og i skrivning skal eleven kunne *”skrive i et enkelt sprog under hensyntagen til situation, afsender og modtager”* (FM 14). Disse tre mål knytter sig til diskurs/tekstkompetencen, men indholdet holder sig inden for elevernes livsverden. Dette følges op i Læseplanen, hvor eleverne sidst i forløbet skal *”arbejde med at lytte til tekster med fokus på budskaber og holdninger relateret til hverdagsemner”* (LP 2014: 7). I forbindelse med samtaletræningen, *”skal eleverne arbejde med at udtrykke meninger og holdninger til hverdagsemner”* (LP 2014: 7). I den skriftlige kommunikation skal eleverne lære at *”læse efter væsentlige detaljer i forskellige typer af skreven tekst inden for nære emner”* (LP 2014: 9) samt at *”skrive sammenhængende om nære emner”* (Ibid.). Ingen steder i Fælles Mål, Læseplanen eller Vejledningen fordres det, at der arbejdes med ube-

arbejdede tekster. Det tætteste man kommer på et sådant krav, er i Vejledningens gode råd til spørgsmål, læreren kan stille sig selv, når hun skal konstatere, om en tekst har undervisningsmæssigt potentiale. *”Er teksten autentisk?”* (VEJL. 2014: 28). Der kan derfor opstå en overgangsproblematik, hvis springet mellem folkeskolens tekster om nære og genkendelige emner og de ubearbejdede, litterære tekster, der læses på STX, er for stort.

Som noget nyt i forhold til Fælles Mål fra 2009 er den kulturelle del i Fælles Mål 2014 væsentligt udvidet. Udvidelsen består i, at eleverne nu skal se tysk som adgang til verden (FM 2014). Der er større fokus på, at eleverne skal kunne *”anvende tysk i mødet med tysktalende fra forskellige kulturer”* (FM 2014), at de kan *”kommunikere på tysk med sprogbrugere lokalt og globalt”* (FM 2014) og at de ikke blot skal se de tysktalende landes sprog og kulturer som isolerede fænomener, men at de opnår *”viden om tysk sprogs og kulturs betydning i Europa”* (FM 2014). Der er altså en højere grad af funktionelt sprogsyn at spore i Fælles Mål 2014. Desuden lægges der i vidensmålene for kulturforståelse vægt på, at eleverne i 1. fase *”har viden om centrale kulturelle, sociale og historiske forhold i de tysktalende lande”* (FM 2014) og i 2. fase *”har viden om væsentlige elementer af tysktalende landes kultur”* (FM 2014). Disse mål knytter fint an til de øgede krav på STX om kulturel indsigt. Dog må det formodes, at de kulturelle emner, der arbejdes med på STX er af en større kompleksitet, end det eleverne kender til fra grundskolen, så det er af stor vigtighed, at eleverne rent faktisk har tilegnet sig disse færdigheds- og vidensmål om kultur og samfund i grundskolen, hvis de skal kunne følge med på STX.

3.1.2 STX-bekendtgørelsen og Vejledning / Råd og vink for tysk fortsættersprog B

Læringssynet i STX-bekendtgørelsen (STX-BEK. 2013) og Vejledningen / Råd og vink for tysk fortsættersprog B (STX-VEJL. 2010) er ikke på samme måde som i Læseplanen og Vejledningen for faget tysk klart formuleret, men fagets identitet defineres som et *”færdighedsfag, et vidensfag og et kulturfag”* (STX. BEK. 2013: 1). Dette syn på faget genkendes fra Fælles Mål, som har opdelt kompetencemålene i færdigheds- og vidensmål, samt har kulturdelen placeret som et selvstændigt kompetenceområde. Endvidere lyder det i formålsparagraffen:

”Gennem arbejdet med tysk sprog opnår eleverne kompetence til at kommunikere på tysk og

indsigt i kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande. Dette giver lyst og evne til at reflektere over og med forståelse gå i dialog med andre kulturer. Eleverne tilegner sig i tyskfaget sproglig kunnen, viden og bevidsthed samt kendskab til det tyske sprog i funktionelle sammenhænge, og derigennem udvikler eleverne deres kommunikative kompetencer.” (STX-BEK. 2013: 1).

Her peges altså på, at læringen bør ske med udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn. Ser man på paragraffen om fagets identitet, er udgangspunktet fortsat det funktionelle sprogsyn:

”Centralt i faget står den praktiske dimension, som udvikler færdigheder i sprogets anvendelse, viden og bevidsthed om dets opbygning, evnen til at forstå og forholde sig til talt og skrevet tysk samt kendskab til tysktalende lande i europæiske og andre internationale sammenhænge.” (STX-BEK. 2013: 1).

På s. 9. i STX-VEJL. står der i afsnittet om didaktiske principper, at

”Det grundlæggende sprogsyn i læreplanerne for tysk er kommunikativt. Eleverne skal først og fremmest kunne klare forskellige kommunikationssituationer – de skal kunne lytte, forstå, tale, skrive og læse på tysk (på forskellige beherskelsesniveauer).” (STX-VEJL. 2010: 9).

Med et ’kommunikativt sprogsyn’ må menes et funktionelt sprogsyn, hvilket understøttes af, at eleverne først og fremmest skal kunne klare forskellige kommunikationssituationer. I det efterfølgende opstår imidlertid en konflikt mellem sprogsynet og tilegnelsessynet: *”Men de skal opnå de tilhørende kommunikative kompetencer gennem viden og bevidsthed om sprogets opbygning”* (STX-VEJL. 2010: 9). Dette citat vidner i højere grad om et formelt tilegnelsessyn, hvor ’de tilhørende kommunikative kompetencer’ opnås gennem viden og bevidsthed om sprogets opbygning, altså grammatikundervisning.

Måske kan et kig på hvilke kompetencer, der lægges vægt på, bringe klarhed over sagen. Ifølge formålsparagraffen skal eleverne udvikle deres *”kommunikative kompetencer”*, oparbejde en *”interkulturel kompe-*

tence” og opbygge ”studiekompetence” (STX-BEK. 2013: 1). De to førstnævnte kompetencer hænger godt sammen med formålet i Fælles Mål, hvorimod studiekompetencen er et ekstra tilføjet lag, der har til sigte at forberede gymnasieeleverne til de videregående uddannelser. I Vejledningen lægges tillige vægt på, at eleverne træner ”præsentationskompetencen” (STX-VEJL. 2010: 6) og ”samtalekompetencen” (STX-VEJL. 2010: 7). Disse kompetencer er i Fælles Mål betegnet som færdigheder. Færdighederne er i STX-VEJL. derimod defineret som ”lytteforståelse, læseforståelse, færdigheder i at redegøre, samtale og skrive på tysk samt i at forstå udtryk for kulturelle forhold og processer i tysksprogede lande.” (STX-VEJL. 2010: 4). Også under færdighederne sniger ’samtale’ sig ind, og man må konstatere, at kompetence- og færdighedsbegrebet er lidt uklart defineret.

Noget, der springer i øjnene i STX-VEJL., er den centrale rolle, eksamen spiller for tilgangen til de kompetencer, eleverne skal opnå. For eksempel pointeres det i afsnittet om talefærdighed, der bl.a. omhandler de to typer af talefærdighed, monologisk og dialogisk talefærdighed, at ”Disse færdigheder er helt centrale såvel i kommunikation med tysktalende som ved den mundtlige eksamen, og det er vigtigt, at eleverne gennem hele forløbet arbejder med de to genrer af talefærdighed.” (STX-VEJL. 2010: 6). Ligeledes gøres der i afsnittet om tekst- og kulturforståelse opmærksom på, at ”Eksamen foregår på basis af ikke-gennemgåede tekster. Det er derfor vigtigt, at man i forbindelse med tekstlæsning og gennemgang træner forskellige kompetencer med eleverne” (STX-VEJL. 2010: 6). Denne opfattelse gør eksamen til målet for undervisningen frem for at gøre eksamen til målestok for, om kompetencerne er opnået. I værste fald kan denne opfattelse få konsekvenser for undervisningen, hvis det fører til, at lærerne vælger at tilrettelægge deres undervisning med fokus på eksamen fremfor på, at eleverne opnår de ønskede kompetencer – populært kaldet ”teaching for the test”.

Hvor fokuset i Fælles Mål er rettet ud ad mod verden og at kunne kommunikere med omverdenen, er der i STX-BEK. et større fokus på stoffet og fagets metoder. Det faglige indhold er således meget klart defineret i bekendtgørelsen, hvor der gives nøje regler for, hvilket kernestof der skal arbejdes med. Her er det af stor vigtighed, at de valgte tekster er med til at formidle ”udvalgte sider af tysksprogede landes kultur, historie og samfundsforhold. Hovedvægten lægges på Tyskland efter 1945. I mindst ét af emnerne skal indgå tysksproget tekst fra før 1945” (STX-BEK. 2013: 3) samt ”aktuelle forhold i tysksprogede lande med hovedvægten

på Tyskland” (STX-BEK. 2013: 3). Desuden skal kernestoffet også indeholde

”et bredt udvalg af tysksprogede litterære tekster, som kan give eleverne en kunstnerisk oplevelse og en varieret og nuanceret indsigt i levevilkår, værdier og normer i Tyskland. Der skal indgå tysksprogede tekster fra de sidste 10 år” (STX-BEK. 2013: 3).

Grundlæggende lægges der vægt på, at *”Litterære og ikke-litterære tekster samt materiale fra elektroniske medier, der indgår i kernestoffet skal være tysksprogede og ubearbejdede.”* (STX-BEK. 2013: 3). At de læste tekster nu skal være nuanceret kulturformidlende, aktuelle, litterære og give eleverne en kunstnerisk oplevelse, samt at de skal være ubearbejdede, er nye krav, som eleverne ikke kender til fra de læste tekster i grundskolen. Netop disse krav til kernestoffet kan meget vel være en kilde til overgangsproblematikken, da der ganske enkelt er for stort et spring mellem de to uddannelsesniveauer, når det gælder sværhedsgraden af tekster.

Desuden skrues der op for de taksonomiske niveauer. Det er ikke længere nok at kunne læse og forstå teksterne; eleverne skal efter to års tyskundervisning på STX også kunne *”redegøre på tysk for studerede tysksprogede tekster og emner, analysere disse og perspektivere til andre tekster”* (STX-BEK. 2013: 2) samt *”på tysk redegøre for og reflektere over tysksprogede litterære tekster og andre kunstneriske udtryksformer samt analysere og fortolke disse”* (Ibid.). Hertil skal de kunne *”udtrykke sig mundtligt på tysk om ikke-gennemgåede tysksprogede tekster og emner med anvendelse af et enkelt ordforråd og ofte forekommende faste vendinger og udtryk.”* (Ibid.). Disse faglige mål stiller store krav til elevernes kompetencer, når de begynder på STX. Der er ikke længere tid i undervisningen til at beskæftige sig med den grundlæggende forståelse af teksterne, da eleverne forholdsvis hurtigt skal bevæge sig på højere taksonomiske niveauer, end de har været vant til fra grundskolen. Hvis eleverne, når de kommer fra grundskolen, endnu ikke er helt sikre i at anvende relevante læsestrategier og har opnået en vis grad af tekstkompetence, der sætter dem i stand til at læse og forstå indholdet i tekster om nære emner, vil der hurtigt opstå en overgangsproblematik, når de på STX sættes til at læse ubearbejdede tekster med et kulturelt og/eller litterært indhold og tillige skal kunne analysere og fortolke disse.

Slutteligt vil jeg kaste et blik på vægtningen af den lingvistiske kompetence i de to styredokumenter for STX. Jeg finder denne øvelse interessant, fordi jeg i min gennemgang af styredokumenterne for folkeskolen vurderede, at fokus på især grammatikken lå forholdsvis sent i forløbet. For en god ordens skyld skal det pointeres, at den lingvistiske kompetence også dækker over ordforråd og viden om sprogets udtale og intonation. I de faglige mål i STX-BEK. nævnes elementer fra det lingvistiske kompetenceområde i følgende to punkter:

”Eleverne skal kunne (...) redegøre på tysk for studerede tysksprogede tekster og emner, analysere disse og perspektivere til andre tekster, idet de benytter et nuanceret ordforråd samt anvender elementær morfologi og syntaks korrekt (...) udtrykke sig skriftligt på tysk med et varieret ordforråd og med sikkerhed i den centrale morfologi og syntaks.” (STX-BEK. 2013: 2).

Eleverne skal inden for de to år på STX have tilegnet sig et nuanceret ordforråd og sikkerhed i at anvende elementær morfologi og syntaks korrekt. I STX-VEJL. gives der ingen anbefalinger til, hvordan der bør arbejdes med grammatik i undervisningen ud over følgende citat:

”Gennem hele forløbet er det endelig vigtigt, at eleverne træner udtale og intonation. Udtaletræning indgår naturligt i flere af fagets discipliner, først og fremmest i oplæsning og samtale, men også i øvelser, der sigter på indlæring af grammatik.” (STX-VEJL. 2010: 9).

Fraværet af anbefalinger til grammatikundervisningen giver læreren meget frie rammer til at planlægge den ud fra sit eget sprog- og tilegnelsessyn, og i princippet findes der i STX-VEJL. intet til hinder for, at en lærer med et stærkt strukturelt sprogsyn ville kunne forsvare sin måde at undervise i grammatik på.

3.1.3 Delkonklusion på ’sprogsyn og kompetencer’

Sprogsynet i styredokumenterne for de to uddannelsestrin er overvejende funktionelt. Tilegnelsessynet er kommunikativt, om end enkelte steder i STX-VEJL. også kan læses som tegn på et formelt tilegnelsessyn. Både Fælles Mål og STX-BEK. bygger på færdigheds- og vidensmål samt en kulturdel. Den kommunikative kompetence er meget central på begge uddannelsestrin, og i Fælles Mål er kommunikationen eksplici-

teret i to af de tre kompetenceområder, som Fælles Mål er bygget op om. Kompetencer og færdigheder defineres lidt forskelligt i styredokumenterne for de to uddannelsestrin, men overordnet set lægger de begge vægt på kommunikativ kompetence i form af lytteforståelse, læseforståelse, skrivefærdighed, samtale, præsentation/redegørelse, tekstforståelse, sprogligt fokus og medier samt interkulturel kompetence. Kravet om kendskabet til de centrale sprogbrugsregler og de grammatiske betegnelser ligger forholdsvis sent i grundskoleforløbet, og da de faglige mål på STX fordrer en stor grad af sikkerhed og korrekthed inden for morfologi og syntaks, kan der være fare for en overgangsproblematik, hvis eleverne ikke har nået at tilegne sig de fornødne lingvistiske kompetencer, når de afslutter 9. kl. Desuden fordrer sprog- og tilegnelsessynet i grundskolens styredokumenter, at den lingvistiske kompetence er underlagt den kommunikative kompetence, hvorfor det egentlige fokus på sprogbrugsregler først ekspliciteres i det sidste forløb. Derimod foreligger der ingen restriktioner for, hvordan grammatikundervisningen bør gribes an, og eleverne kan derfor risikere at møde et noget mere formelt tilegnelsessyn, når det gælder grammatikindlæring på STX.

I grundskolen læser eleverne primært tekster om nære og genkendelige emner, hvorimod STX-BEK. fordrer, at kernestoffet skal indeholde ubearbejdede tekster med et historisk eller aktuelt, kulturformidlende eller litterært, kunstnerisk indhold. Denne forskel i sværhedsgrad kan skabe en overgangsproblematik, hvis eleverne ikke i tilstrækkelig grad har erhvervet sig de fornødne læsestrategier og – kompetencer i grundskoleforløbet. Tillige skal eleverne i forbindelse med tekstlæsning på STX kunne hæve sig over niveauet for forståelse og referat, som de kender fra grundskolen, til det redegørende, analyserende, fortolkende og perspektiverende niveau. Dette kræver, at eleverne, når de forlader grundskolen, allerede besidder en god portion tekstkompetence, der sætter dem i stand til at læse mellem linjerne og fortolke, samt et ordforråd og en læsekompetence, der giver dem sikkerhed i selvstændigt at kunne afkode, hvad der står i teksterne.

Overordnet set må det konstateres, at det er af afgørende betydning, at eleverne har tilegnet sig alle de kompetencer og færdigheder, der er beskrevet i Fælles Mål, hvis overgangsproblematikkerne skal undgås. Selvom alle målene er opfyldt, kan der lure en fare for, at eleverne vil opleve overgangsproblematikker i mødet med kravene på STX, idet springet mellem de tekster, der skal læses på de to uddannelsestrin er forholdsvis stort.

3.2. Progression

I det følgende vil jeg undersøge, hvordan opfattelsen af progression er i styredokumenterne, og om der er en tydelig og glidende progression mellem de to uddannelsesniveauer, samt hvilke udfordringer, der kan være forbundet med progressionen

3.2.1 Fælles Mål, Læseplan for faget tysk og Vejledning for faget tysk

Fælles Mål er udformet som en grafisk oversigt, der er opdelt i 2 forløb med henholdsvis 3 og 2 faser svarende til hvert af de fem klassetrin, hvor der undervises i tysk. Færdigheds- og vidensmålene inden for hvert af de tre kompetenceområder 'mundtlig kommunikation', 'skriftlig kommunikation' og 'kultur og samfund' er gennemgående i begge forløb. Dog er der i 2. forløb tilføjet et punkt, 'Tysk som adgang til verden', til kompetenceområdet 'kultur og samfund'. Denne opdeling viser en meget tydelig progression, som visuelt kan følges gennem skemaet, hvor der inden for hvert færdigheds- eller vidensområde bygges på for hver fase. I Læseplanen (LP 2014) er progressionen ligeledes meget tydelig at spore. På samme vis som i Fælles Mål er Læseplanen opdelt i 1. og 2. trinforløb med nærmere beskrivelse af de forskellige færdigheds- og vidensområder. Hvert færdigheds- og vidensområde er desuden opdelt i faser ved hjælp af tidsadverbier i begyndelsen af hvert afsnit svarende nogenlunde til hvert klassetrin i det pågældende forløb, men med mulighed for at følge elevernes individuelle progression, da der netop ikke er sat klassetrin på. Således lyder det fx om færdighedsområdet 'samtale' i 2. forløb svarende til 8.-9. klassetrin:

"Først skal eleverne arbejde med at udvikle spontan lytte- og talefærdighed, bl.a. ved at kommunikere med andre elever parvis eller i gruppe. Her skal de bruge tilegnede, situationsbundne udtryk, kendt fra fx ved det første møde, en reception, eller når man skal bede om at få noget gentaget. Senere skal eleverne arbejde med at udtrykke meninger og holdninger til hverdagsemner, hvor de skal anvende kommunikationsstrategier, så samtalen lykkes. Det kan være i form af omskrivning ved manglende ordforråd og ved brug af ord/vendinger, der skal holde samtalen i gang." (LP 2014: 7. Min understregning).

Her ses en fin progression, idet eleverne først arbejder med tilegnede situationsbundne udtryk og senere

også skal kunne udtrykke meninger og holdninger, hvilket kognitivt ligger på et højere niveau. Læseplanen fordrer i indledningen, at undervisningen i hele forløbet skal

”omfatte samtlige tre centrale kompetenceområder og kompetencemål. Områderne er indbyrdes afhængige og bør derfor integreres i de enkelte undervisningsforløb (...) Læseplanen beskriver undervisningens progression i fagets trinforløb og danner grundlag for en helhedsorienteret undervisning” (LP 2014: 3).

Dette citat understreger, at selvom alle færdigheds- og vidensområderne er individuelt beskrevet, bør der arbejdes med dem alle sideløbende og progressionen må derfor ses som en helhedsorienteret udvikling, præcis som Europarådet anbefaler i rapporten *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog* (2001).

I Vejledningen (VEJL. 2014) gøres opmærksom på, at eleverne i tilegnelsesprocessen udvikler deres eget sprog – et intersprog – som må betragtes som et sprog på vej: *”Intersproget udvikler sig ved, at eleven mere eller mindre bevidst danner hypoteser om tysk, prøver sig frem og erfarer, om hypoteserne var rigtige eller ej.”* (VEJL. 2014: 2). Det understreges, at *”Det er helt naturligt, at intersproget indeholder fejl eller sproglige varianter i forhold til målsproget. De sproglige varianter viser, hvor eleven befinder sig i sit intersprog.”* (Ibid.). Læreren opfordres til at lytte opmærksomt til elevernes sprog og analysere det for på den måde at få indblik i, hvordan eleverne danner hypoteser. Desuden ses denne hypotesedannelse som led i en større progressionsproces, idet *”Hypotesedannelsen bygger på deres sproglige og kulturelle viden fra dansk og andre sprog samt deres erfaringer med tysk.”* (VEJL. 2014: 2).

Også ordforrådstilegnelsen ses som en langvarig proces:

”Der skal (...) være mulighed for at arbejde med ordforråd, som er afpasset til forskellige mål i de forskellige faser, og på den måde få skabt en progression i arbejdet med ordforrådet i de enkelte domæner. Derfor er det vigtigt at vende tilbage til domænets forskellige temaer i forskellige faser.” (VEJL. 2014: 4).

Dette hænger godt sammen med spiralmodellen kendt fra sprogdidaktikken. Det gøres klart, at undervisningen skal være målstyret, og undervisningens forløb beskrives således:

”Den målstyrede undervisning foregår i tre faser: planlægning, gennemførelse og evaluering. Det er en cirkulær proces, hvor evalueringen fører frem til en ny planlægning med efterfølgende gennemførelse og evaluering.” (VEJL. 2014: 10).

På den måde kan læreren skabe en progression i sin undervisning og evalueringen er med til at afgøre, om eleverne har tilegnet sig det gennemgåede stof, eller om de samme elementer må tænkes med ind i den næste planlægningsfase. Netop evalueringen ses som et vigtigt redskab for elevens faglige udvikling. Derfor anbefales det, at man efter hvert forløb giver sig tid til at evaluere mundtligt med eleven. ”Dette samarbejde mellem elev og lærer er vigtigt for elevens faglige udvikling.” (VEJL. 2014: 10)

Skrivning spiller en central rolle i elevernes sproglige progression. Selve skriveprocessen beskrives som en udvikling over tid, begyndende med at ”Eleven har mod på at skrive på tysk” og sluttende med at ”Eleven kan skrive i et enkelt sprog under hensyntagen til situation, afsender og modtager” (VEJL. 2014: 27). Imellem disse to yderpunkter gennemgår eleven en gradvis progression.

Overordnet set må det konstateres, at der er en fin progression i Fælles Mål, Læseplanen og Vejledningen for faget tysk, som bygger på nyere teorier om sprogtilegnelse. Progressionen ses både i forhold til elevens udvikling og planlægningen af undervisningen. Indførelsen af tysk fra 5. kl. har gjort progressionsstigen mindre stejl, og det skal blive interessant at se, hvilken betydning det vil få for elevernes sproglige progression på lang sigt, for selv om timeantallet over hele forløbet ikke er øget med mere end 1 ugentlig time, må man tage med i betragtning, at eleverne biologisk og psykologisk udvikler sig mere over længere tid.

3.2.2 STX-bekendtgørelsen og Vejledning / Råd og vink for tysk fortsættersprog B

I STX-bekendtgørelsen (STX-BEK. 2013) gøres det klart, at ”*Centralt i undervisningen står elevernes faglige progression.*” (STX-BEK. 2013: 4). Der lægges i undervisningen vægt på, at ”*fagets discipliner opleves som*

en helhed.” (Ibid.). Det skriftlige arbejde har ligeledes en central rolle i STX-BEK., og det bør *”planlægges, så der er progression, og så der er sammenhæng med det skriftlige arbejde i andre fag.”* (Ibid.). Dette citat vidner om, at progressionen i det skriftlige arbejde ikke blot ses som isoleret inden for tyskfaget, men som en større del af elevens almene skriftlige progression, som desuden tillægges stor vigtighed, idet den har fået sit eget afsnit i den samlede STX-bekendtgørelse i form af bilag 4 om ’studieforberedende skrivekompetencer’.

På samme vis som i grundskolen, har den løbende evaluering på STX en vigtig funktion for progressionen, hvorfor

”Elevernes mundtlige og skriftlige kompetencer evalueres løbende med hensyn til færdigheder, viden og indsats. Screening, test og prøver undervejs i forløbet skal give viden om elevernes standpunkt i forhold til fagets mål og skal styrke elevernes progression i faget. Grundlaget for evalueringen er de faglige mål.” (STX-BEK. 2013: 5).

Evalueringen følger altså princippet om den læringsmålsstyrede undervisning. Dog skal det tilføjes, at evalueringen, som det ganske rigtigt fremgår af citatet, ikke kun har til hensigt at styrke elevernes progression. Den skal også være et pejlemærke for deres standpunktskarakter, som på STX fylder en væsentlig del af elevernes bevidsthed, fordi de afsluttende standpunktskarakterer i de fag, som ikke udtrækkes til eksamen, påføres studentereksamensbeviset. Dette aspekt kan i visse tilfælde veje tungere i elevernes bevidsthed her og nu, end om de reelt har tilegnet sig de fornødne færdigheds- og vidensmål på længere sigt. Mere herom i kap. 4.2.

I STX-VEJL. ekspliciteres målbeskrivelsens krav til de taksonomiske niveauer: *”Desuden viser målbeskrivelsen de taksonomiske niveauer, som undervisningen skal bevæge sig på: forstå, udtrykke sig, redegøre, reflektere, anvende viden etc.”* (STX-VEJL. 2010: 5) Som nævnt i kap. 3.1.1 om kompetencer, arbejdes der på STX med højere taksonomiske niveauer, end eleverne er vant til fra grundskolen, og der kan opstå overgangsproblematikker, hvis ikke progressionen i undervisningen sker så gradvist, at eleverne kan nå at vænne sig til de øgede krav.

At elevernes progression er en videreført proces fra grundskolen ses bl.a. i STX-VEJL.'s afsnit om faglige mål. Her betones det, at

”Fra folkeskolen er eleverne vant til at arbejde med lytteforståelse, og det er vigtigt, at denne færdighed til stadighed trænes ikke kun implicit i forbindelse med samtalen i klassen, men også eksplicit gennem øvelser, der træner varierede måder at lytte på.” (STX-VEJL. 2010: 5).

Ligeledes lyder det i afsnittet om læseforståelse:

”Eleverne er fra folkeskolen vant til at arbejde med tekster, og deres læsefærdighed skal i stigende grad trænes, da der i den gymnasiale undervisning lægges vægt på, at eleverne gennem læsning udvider deres forståelse af kulturen i tysksprogede lande.” (Ibid.).

Dette citat kunne tyde på, at man fra centralt hold er bevidst om, at der mellem grundskolen og STX er et stort spring i sværhedsgraden af tekster og de taksonomiske niveauer, som eleverne skal arbejde med teksterne på. Det er af afgørende vigtighed, at denne bevidsthed rækker ud i forberedelseslokalerne på gymnasierne, da det som tidligere nævnt kan være en af årsagerne til overgangsproblematikken. I grundskolen har eleverne ikke lært at arbejde med tekstforståelse på tysk på det niveau, der kræves på STX. Her må de trække på deres kompetencer fra danskfaget, hvor de har arbejdet med analyse, fortolkning og redegørelse – men altså på modersmålet. I STX-VEJL. understreges det, at *”Færdigheden i at redegøre for en tekst/et emne eller et sagsindhold er en grundlæggende færdighed i tyskfaget.”* (STX-VEJL. 2010: 6) og der forklares videre: *”En redegørelse fremdrager væsentlige forhold på et resumerende/refererende niveau og beskriver/forklarer de forhold, som er væsentlige i indholdet.”* (Ibid.). Det slås fast, at *”En redegørelse for gennemgåede tekster og emner skal på fortsættersprogets B-niveau foregå på et tysk, der i kraft af et sprogligt overskud formår at præsentere overordnede linjer og temaer i tekster og emner.”* (Ibid.). Dette må siges at ligge et godt stykke fra de slutmål for arbejdet med tekster, som Fælles Mål fordrer: *”Eleven kan forstå forskellige typer af enkle tekster om nære emner.”* (FM 2014: læsning) og *”Eleven har viden om kommunikationsformer i forskellige medier og genrer.”* (FM 2014: tekster og medier). Men der kræves mere end blot en redegørelse, for *”Ved redegørelsen forudsættes desuden, at eleverne kan anvende almindelige konstruk-*

tioner, grundlæggende grammatik og hyppigt forekommende idiomatiske vendinger.” (STX-VEJL. 2010: 6). Det er ikke længere nok at være trænet i ”den simple sætningsopbygning og fundamentale led” (LP 2014: 9) og at have ”kendskab til de centrale sprogbrugsregler” (Ibid.). Eleverne skal nu også kunne anvende deres viden om sætningskonstruktion og sprogbrugsregler i en redegørelse for tysksprogede landes kultur. Det stopper ikke der; for

”Det kræves på B-niveauet endvidere, at eleverne skal kunne analysere tekstmaterialet, dvs. de skal kunne opdele tekstmaterialet i elementer, som gør det muligt at påvise sammenhænge (genrer, stil [mm.]). Det kan også være perspektiveringer til andre tekster/emner, andre kulturforhold [mm.]. Hertil er det nødvendigt, at man kan påvise ligheder og forskelle mellem enkelte tekster, grupper af tekster o. lign.” (STX-VEJL. 2010: 6).

Denne disciplin fordrer kognitiv tænkning på et langt højere niveau, end der er blevet forventet af eleverne i grundskolens tyskundervisning. Endelig stilles der højere krav til elevernes ordforråd:

”Med kravet om anvendelse af et nuanceret ordforråd sigtes til, at eleverne skal tilegne sig en mundtlig sprogfærdighed, i kraft af hvilken de i et sammenhængende og nogenlunde flydende sprog kan honorere kravene om at udtrykke indholdsmæssige indsigter, som fremgår af analyse (og fortolkning), og som foregår på højere taksonomiske niveauer.” (STX-VEJL. 2010: 6).

Det siger sig selv, at hvis eleverne skal nå til dette niveau inden for de to år på STX tysk B niveau (hvoraf det første halve år på nogle gymnasier ikke indeholder tyskundervisning), må progressionsstigen være stillet meget stejlt op. Denne udfordring kan for nogle elever blive for stor, og der kan derved opstå en massiv overgangsproblematik.

Hvordan forsøger STX-VEJL. så at guide gymnasielærerne til at tage højde for denne stejle progression?

I forbindelse med tekstarbejdet forventes det, at eleverne ”i tiltagende grad trænes i at redegøre på tysk for deres fortolkning af litterære tekster og andre kunstneriske udtryksformer. Derudover skal de øves i at

reflektere over deres forståelse af de kunstneriske værker.” (STX-VEJL. 2010: 7). Denne formulering viser, at tilvænningen til de nye discipliner skal ske gradvist, men giver ingen konkrete bud på, hvordan denne gradvise træning kan udføres. Det samme gælder for følgende citat: *”Det er vigtigt, at der tilrettelægges en progression i sværhedsgrad, således at eleverne i stigende grad vil kunne beskæftige sig med også sprogligt og indholdsmæssigt mere krævende tekstmateriale forfattet på tysk.”* (STX-VEJL. 2010: 8). Der gives ikke som i grundskolens Læseplan bud på, hvilken type tekster, det vil være godt at starte med og hvordan sværhedsgraden i teksterne kan øges. Anderledes ser det ud med de råd og vink, der gives til undervisningen i talefærdighed. Her pointeres det, at

”Det er vigtigt, at eleverne introduceres til og arbejder med præsentationskompetencen. Især er det vigtigt, at de bliver opmærksomme på forholdet mellem talt og skrevet sprog, og at de træner en fri mundtlig fremlæggelse på basis af f. eks. overskrifter og stikord. For at vænne eleverne til at have ordet i længere tid ad gangen og træne dem i at bruge alle tænkelige hjælpemidler, når de skal formidle et mundtligt budskab, er det vigtigt allerede på et tidligt tidspunkt at vænne eleverne til at holde små oplæg for hinanden.” (STX-VEJL. 2010: 12).

Her gives der et konkret forslag til, hvordan man gradvist kan oparbejde elevernes ’præsentationskompetence’. Også når det gælder elevernes skrivefærdigheder, er der fokus på den gradvise progression, og der gives flere idéer til, hvordan der kan arbejdes med forskellige former for skriftlighed såsom *hurtigskrivning, brainstorming, mindmapping, timereferat og formidlingsskrivning* (STX-VEJL. 2010: 14). Det påpeges især, at intensiv vejledning i skriveprocessen har vist sig effektiv for udviklingen af elevernes skrivefærdigheder/-kompetencer,¹⁰ og det anbefales derfor, at

”Læreren opdeler skrivningen (og sin egen fokuserede feedback med forbedringsforslag) i forskellige faser og delelementer for at bevidstgøre eleven om mål og rammer for skrivningen. Eleverne oplever det mere motiverende og overskueligt at arbejde med delkompetencer, og læ-

¹⁰ STX-VEJL. er ikke konsekvent i brugen af begreberne ’færdigheder’ og ’kompetencer’. Derfor denne leksikalske helgardering fra min side.

...eren sikrer – i form af en overordnet progressionsplan -, at disse dele samlet set giver eleverne mulighed for gradvis at skrive længere, mere struktureret og med en højere grad af præcision.” (STX-VEJL. 2010: 14).

Her foreligger en helt klar plan for, hvordan progressionen i formidlingskrivning kan tilrettelægges, så den også inddrager eleverne i deres egen læringsproces. I forhold til den generelle skriftlige progression er der også stort fokus på, at få tilrettelagt undervisningen, så der er en glidende progression:

”Med udgangspunkt i stilladseringsbegrebet vil det være hensigtsmæssigt at lave en samlet progressionsplan, hvor man har overblik over de forskellige skriftlige delelementer og placerer disse hensigtsmæssigt i en taksonomisk progression. I arbejdet med skriftlig sprogfærdighed opnås progression i arbejdsformer bl.a. ved, at man i starten af gymnasieforløbet fortrinsvis arbejder med korte opgavetyper, hvor forskellige skrivefærdigheder trænes, og derfra efterhånden nærmer sig en længere form. Arbejdet med korte genrer og delopgaver giver mulighed for at formulere meget præcise skriveopgaver, som det derfor også er muligt at evaluere præcist. Præcis evaluering af konkrete skrivefærdigheder kan være med til at give eleverne en slags værktøjskasse af sproglige og tekstlige greb, et såkaldt metasprog, som er en væsentlig del af skrivehåndværket.” (STX-VEJL. 2010: 14).

Her spores en anerkendelse af, at eleverne, når de kommer til gymnasiet, endnu ikke er fortrolige med det skrivefaglige metasprog eller at skrive længere tekster, og at deres tilegnelse af disse må ske gradvist, i form af fx mindre delopgaver, der bevæger sig trinvist op ad den taksonomiske trappe. Og arbejdet fortsætter:

”Næste skridt på vejen mod de længere skriftlige opgaver kan være at træne forskellige delelementer af en tekstkommenterende opgave. Det kan f. eks. være personkarakteristik eller miljøbeskrivelse. Tilsvarende kan man træne delaspekter af det at skrive om ikke-litterære tekster. Det kan f. eks. være gengivelse af synspunkter og modsynspunkter, kort resumé af et sagsforhold, som det er fremstillet i en tekst, eller formidling af ens egen holdning til teksten.” (STX-VEJL. 2010: 15).

Her er der ligeledes god hjælp at hente for gymnasielæreren, når hun skal tilrettelægge undervisningen i skrivefærdighed i en ny 1.g. Det kan være en fordel, for når det gælder tilrettelæggelsen af undervisningen i tekstforståelse, er der ikke megen hjælp at hente. Her påpeges det blot, at *”Det er læreren, der skal sikre, at der i opgaverne og arbejdsformerne er indbygget en progression. Undervisningen skal fremme elevens sproglige kreativitet og evne til at tænke utraditionelt.”* (STX-BEK. 2010: 15), hvorefter det nævnes, hvilke læsestrategier eleverne skal mestre. Heldigvis har eleverne allerede i grundskoleforløbet stiftet bekendtskab med læsestrategier, hvorfor man må formode, at de kan bygge videre på disse i arbejdet med tekstforståelse i gymnasiet.

I STX-VEJL. forsøges da også at bygge bro mellem grundskolen og gymnasiet med et afsnit om progression, hvor gymnasielærerne opfordres til at orientere sig om slutmålene for folkeskolen på ministeriets hjemmeside: *”På internetadressen www.klaremaal.uvm.dk kan man orientere sig om, hvilke fælles mål der gælder for folkeskolens tyskundervisning fra 7. til 10. klassetrin.”* (STX-VEJL. 2010: 10). Desværre er STX-VEJL. skrevet fire år før de nyeste Fælles Mål udkom, så dette link samt de efterfølgende nedslagspunkter fra Klare Mål er utidssvarende, og gymnasielærerne kan derfor ikke længere regne med, at de er gældende. I et forsøg på at give eleverne et fælles udgangspunkt, når de starter på STX, gives følgende opfordring til gymnasielærerne:

”Som et led i den fortsatte progression tilrådes det, at læreren sørger for, at der bliver en indledende orienteringsfase, som skal sikre, at eleverne så vidt muligt får en fælles referenceramme både med hensyn til de tysksprogede lande og med hensyn til de sproglige kundskaber.” (STX-VEJL. 2010: 10).

Her er det vigtigt at hæfte sig ved, at elevernes progression anskues som *”en fortsat progression”*, hvilket betyder en anerkendelse af, at eleverne allerede kan noget tysk, når de kommer på STX, og at det er denne viden, der skal bygges videre på. Man er bevidst om, at eleverne kan komme med vidt forskellige forudsætninger fra de forskellige afgivende skoler, så det *tilrådes* at læreren starter med at skabe en fælles referenceramme, men det er ikke noget krav.

I øvrigt anbefales det at bruge processkrivning ved udarbejdelse af skriftlige opgaver, hvor opgaverne typisk afleveres i flere omgange. (STX-VEJL. 2010: 17). I arbejdet med evaluering af elevernes skriftlige produkter anbefales det at læreren udpeger 2-3 gennemgående fejltypen, hvorefter eleven kan vælge i næste skriftlige opgave specielt at fokusere på en af disse.

”Derved sikrer man en progression, idet eleven er bevidst om, hvilke elementer i den skriftlige produktion, han/hun særligt skal arbejde med.” (STX-VEJL. 2010: 20). Denne form for fokuseret retning falder i god tråd med sprogsynet i grundskolens Læseplan, hvor ”fejltypen, der ikke er meningsforstyrrende, skal accepteres.” (LP 2014: 9).

Endelig lægges der vægt på, at eleverne udvikler evner til at evaluere sig selv:

”I arbejdet med såvel den skriftlige som den mundtlige progression er det vigtigt, at læreren, eller læreren og eleverne i fællesskab, opstiller nogle delmål. Derved bliver det klart for eleverne, hvad de arbejder hen imod, og de bliver derved forhåbentlig i stand til bedre at evaluere sig selv.” (STX-VEJL. 2010: 20).

Dette tiltag kan tolkes som, at eleverne skal opfordres til i højere grad at tage ansvar for egen læring og på den måde styrke ikke blot den faglige, men også den psykologiske progression.

3.2.3 Delkonklusion på ’progression’

Den grafiske opstilling af Fælles Mål og strukturen samt ordvalget i Læseplanen viser en meget eksplicit progression, som bakkes op af Vejledningens gode råd til, hvordan læreren kan sikre progression både i undervisningen og hos eleverne. Der lægges i styredokumenterne for såvel grundskolen som STX vægt på, at alle delområder ses som en helhedsorienteret udvikling, at de er ligeværdige og kontinuerligt bør arbejdes med. I grundskolens Vejledning gøres opmærksom på, at eleverne i læringsprocessen udvikler deres eget ’intersprog’, som er et sprog på vej, hvor fejl og sproglige varianter er naturlige og blot siger

noget om, hvor i læringsprocessen eleverne er, og hvordan de danner hypoteser om sproget.

I STX-BEK. og STX-VEJL. er progressionen ikke lige så brugervenligt opstillet, men intentionen er der. Langt hen af vejen forsøges det at skabe en fornuftig progressionskurve fra folkeskolen til STX med råd og vink til, hvordan progressionen kan bygges gradvist op. Dog savnes der til arbejdet med tekst- og kulturforståelse mere konkrete forslag til, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så den både anerkender elevernes tilegnede tekst- og kulturforståelseskompetencer og skaber en fornuftig progression, der leder hen til slutmålene for tysk B-niveau. Netop kravene til tekst- og kulturforståelsen og de taksonomiske niveauer, eleverne skal arbejde med teksterne på, har en væsentlig højere sværhedsgrad, end der er blevet forventet af dem i grundskolen, idet der nu både stilles krav om at kunne redegøre, analysere, fortolke og perspektivere teksterne, som er af en indholdsmæssigt større sværhedsgrad end i grundskolen. Desuden fordres et større ordforråd og en højere grad af grammatisk præcision og korrekthed. Man kommer altså ikke udenom, at progressionsstigen må stilles stejlt op, hvis slutmålet skal nås, og det kan for nogle elever blive for stor en udfordring.

Begge uddannelsesniveauer ser den løbende evaluering som et vigtigt redskab for progressionen, men man kan frygte, at den øgede fokus på karakterer på STX kan få nogle elever til i højere grad at fokusere på det instrumentelle mål frem for tilegnelsen.

3.3 Undervisningsdifferentiering

Nu følger en analyse af, hvilken rolle begrebet 'undervisningsdifferentiering' spiller i styredokumenterne set i forhold til overgangsproblematikken.

3.3.1 Vejledning for faget tysk

Da der hverken i Fælles Mål eller Læseplanen er fokus på undervisningsdifferentiering, vælger jeg i dette afsnit at koncentrere mig om Vejledning for faget tysk i grundskolen.

Kravet om undervisningsdifferentiering i grundskolen blev indført med 1993-loven,¹¹ men trods sine godt 20 år på bagen er det stadig for mange lærere en u håndterlig størrelse. Alle taler om, at der SKAL undervisningsdifferentieres, men når det kommer til, HVORDAN man kan undervisningsdifferentiere, bliver spørgsmålet noget mere komplekst at svare på, hvilket Vejledningen (VEJL. 2014) da også bærer præg af. Deraf fremgår det, at *”Læreren skal tilrettelægge undervisning med sin viden og erfaring, så hvert enkelt elev lærer så meget som muligt.”* (VEJL. 2014: 12) og *”Når vi planlægger undervisning i tysk, formulerer vi på baggrund af elevernes niveau passende og differentierede læringsmål med afsæt i de målpar, der danner målet for undervisningen i faget.”* (VEJL. 2014: 10). Dette stiller unægteligt nogle høje krav til den enkelte lærers planlægningsevner – ikke mindst set i forhold til den tidsramme, der er afsat til forberedelse i den nye arbejdstidsaftale.¹² Mangelfuld undervisningsdifferentiering kan for den svage eller middelgode elev få den konsekvens, at eleven ikke får det rette input eller skub, der skal til, for at han tilegner sig den viden, han ellers kunne have tilegnet sig. For den dygtige elev kan den manglende differentiering betyde, at han ikke får tilstrækkelige udfordringer til at fortsætte progressionen og dermed mister motivationen. I yderste konsekvens kan det betyde, at den ellers dygtige elev mister interessen for faget og ikke udvikler sine færdigheder og kompetencer i tilstrækkelig grad, hvilket vil få betydning, hvis han fortsætter med tysk på STX.

Hvordan kan læreren så ifølge Vejledningen benytte undervisningsdifferentiering? Dette kan eksempelvis gøres i forbindelse med ordforrådstilegnelsen: *”Det er vigtigt, at man i undervisningen er opmærksom på, hvordan eleverne mest effektivt arbejder med ordforråd.”* (VEJL. 2014: 5). Der gives ingen yderligere instruktion til, hvordan man kan tilpasse ordforrådsarbejdet til den enkeltes mest effektive tilegnelsesstrategi. Til spørgsmålet om, hvilket ordforråd det så er mest hensigtsmæssigt at træne med eleverne, giver

11 Folkeskoleloven af 30. juni 1993 § 18 lyder: ”Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.” Kilde: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-30-juni-1993/>

12 Med indførelsen af lov 409 underbilag 2.1 om arbejdstidsregler for undervisningsområdet i kommunerne af 26/4-2013 blev det vedtaget, at lærernes arbejdstid så vidt muligt skal tilrettelægges normalt på hverdage, mandag til fredag, i dagtimerne og at det nu er skolelederens opgave at vurdere, hvor meget tid den enkelte lærer skal have til de forskellige opgaver. Jf. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=146561#Bil3>

VEJL. følgende svar: ”Om ordforrådet er anvendeligt, kommer i høj grad an på elevgruppen. Hvad er deres behov, og hvilket ordforråd skal de have til rådighed for at kunne udtrykke noget?” (VEJL. 2014: 4). Her må læreren henholde sig til Læseplanens henstilling om at træne ord inden for nære og genkendelige emner. Vigtigt er det dog at huske eleverne på, at ordforrådstilegnelse er en lang proces, der kræver en vedvarende arbejdsindsats, så for at bevare motivationen skal der

”tages hensyn til elevernes forskellige forudsætninger og behov, og derfor er differentierede øvelser nødvendige. Disse øvelsesformer kan tage hensyn til den enkeltes læringsstil, elevens foretrukne intelligens eller ramme den nærmeste zone for udvikling.” (VEJL. 2014: 6)

Det interessante er, om der på STX tages lige så mange hensyn til elevernes forskellige forudsætninger, når det gælder ordforrådstilegnelsen, som ikke stopper ved udgangen af grundskolen.

IT tilskrives gode muligheder for undervisningsdifferentiering, hvorfor læreren i sin vurdering af digitale læremidler opfordres til at være opmærksom på, ”om programmet er en hjælp ved den praktiske gennemførelse af princippet om undervisningsdifferentiering.” (VEJL. 2014: 19). Ligeledes opfordres læreren til at vurdere om læremidlerne tilgodeser den enkelte elevs interesser og behov i forhold til om der ”Indgår arbejdet med strategier som en integreret del” (VEJL. 2014: 12), om der er ”mulighed for en differentieret tilgang til øvelser og opgaver” (Ibid.) og om der er ”variation i organisationsformerne” (Ibid.). Også nyere undervisningsmetoder som fx Cooperative Learning-strukturer anbefales i forbindelse med den undervisningsdifferentierende undervisning, og graden af stilladsering kan differentieres i forhold til elevens niveau (VEJL. 2014: 22)

3.3.2 STX-vejledningen

Da STX-bekendtgørelsen ikke eksplicit forholder sig til undervisningsdifferentiering, fokuserer jeg i dette afsnit primært på STX-vejledningen (STX-VEJL.).

Som tidligere beskrevet er der i STX-VEJL. fokus på, at eleverne kommer med vidt forskellige forudsætninger fra grundskolen. Også når det gælder undervisningsdifferentiering, er man opmærksom på dette:

”Da eleverne erfaringsmæssigt befinder sig på meget forskellige niveauer i tysk efter folkeskolen, foretages en screening af elevernes kundskaber, således at læreren i ungdomsuddannelsen sættes i stand til at differentiere undervisningen efter den enkelte elevs forudsætninger.” (STX-VEJL.2010: 10).

I denne formulering henstilles til, at gymnasierne foretager en indledende screening af elevernes tyskkundskaber, og at denne screening skal danne grundlaget for den efterfølgende undervisningsdifferentiering. Følgende citat fastholder dette krav, idet

”Resultaterne af indledende screeninger eller test skal følges op af midler til at forbedre den enkelte elevs problemområder. I starten vil det oftest dreje sig om manglende grammatiske færdigheder, hvor læreren parallelt med eller i forlængelse af forløbet i Almen Sprogforståelse kan introducere velegnede IT-programmer.” (STX-VEJL. 2010: 17).

Dette citat viser, at man fra centralt hold er opmærksom på problematikken om elevernes forskellige niveauer, og at der eksplicit stilles krav til gymnasierne om at udarbejde forløb, der støtter eleven i at forbedre sine problemområder, som formodes fortrinsvist at dreje sig om grammatiske færdigheder. På samme vis som i grundskolens Vejledning synes IT-programmer at ligge inde med løsningen på undervisningsdifferentiering, fordi *”Sådanne tekstrelaterede elektroniske sprogøvelser kan tilpasses forskellige niveauer.” (STX-VEJL. 2010: 17)* og *”Samtidig muliggør anvendelsen af IT og medier i undervisningen, at læringsprocessen hos den enkelte elev rykkes i centrum, ligesom den fremmer mulighederne for undervisningsdifferentiering.” (STX-VEJL. 2010: 16).*

Det er korrekt, at IT-programmer rummer mange differentieringsmuligheder i forbindelse med træning af grammatik og ordforråd, men det virker noget enøjjet at forudsætte, at problemområderne udelukkende drejer sig om disse felter, hvilket min analyse indtil nu da også modsiger. Der er derfor god grund til at tro, at elevernes arbejde med tekster og kulturforståelse kan give anledning til at måtte undervisningsdifferentiere. Følgende citat viser, at der kun i nogen grad tages højde for dette:

”Anvendelsen af IT i undervisningen understøtter elevcentrerede og projektorienterede arbejdsformer, og der er fokus på elevaktiverende undervisning med det formål at fremme elevernes læringsproces og læringsresultat. IT anvendes til at udvikle de fire færdigheder, dvs. læse, lytte, tale og skrive.” (STX-VEJL. 2010: 16).

Variation ses som et andet middel til undervisningsdifferentiering, for *”Hos nogle elever vil alene afvekslingen i metoder være en hensigtsmæssig hjælp til den nødvendige koncentration.” (STX-VEJL. 2010: 11).* I bekendtgørelsen stilles krav om variation i undervisningen: *”Valget af arbejdsformer skal bygge på principperne om variation” (STX-BEK. 2013: 4),* og i den forbindelse må læreren *”også tænke på elevernes forudsætninger, generelt og individuelt. Elevernes alder og modenhed spiller en rolle, men også andre forhold, som f. eks. auditiv eller visuel begavelse, kreativitet osv.” (STX-VEJL. 2010: 11).* Man har i STX-VEJL. fået øjnene op for, at ikke alle elever lærer ens, og at undervisningen må tage højde for dette

På samme vis som i grundskolen anses evaluering i STX-VEJL. for at være velegnet til undervisningsdifferentiering. Der opfordres til ikke at rette alle elevens fejl, men at *”Rettelserne må tilpasses den enkelte elevs niveau” (STX-VEJL. 2010: 19).*

3.3.3 Delkonklusion på ’undervisningsdifferentiering’

I vejledningerne for begge uddannelsesniveauer udtrykkes der forventninger til lærerne om undervisningsdifferentiering. I grundskolen har det været et krav vedtaget ved lov siden 1993, og med kravet om variation i undervisningen i STX-BEK. anes også her en tilnærmelse mod et krav om undervisningsdifferentiering. Der gives i Vejledningen for grundskolen mange formaninger om at være opmærksom på elevens individuelle faglige niveau og foretrukne tilegnelsesstrategi, men udover overordnede forslag som brug af IT, CL-strukturer og differentieret feedback gives der ingen yderligere konkrete løsningsforslag til, hvordan undervisningsdifferentieringen kan udføres.

STX-VEJL. vidner om, at der i gymnasiet er brug for undervisningsdifferentiering, og derfor henstilles til, at man først og fremmest ved hjælp af screening får kortlagt, hvor elevens problemområder er. Disse skal efterfølgende afhjælpes bl.a. ved brug af IT-programmer og forløb i Almen Sprogforståelse. Der ligger i STX-

VEJL. en forventning om, at problemområderne primært drejer sig om manglende grammatikkundskaber, men denne forventning må siges at stille overgangsproblemerne i et noget forenklet lys. IT-programmer kan ikke løse elevernes problemer med tekst- og kulturforståelse, men er gode til at træne grammatik og ordforrådstilegnelse på forskellige niveauer. Desuden anbefales variation i undervisningen og differentieret feedback for at imødekomme eleven, der hvor han er rent fagligt og mentalt.

Alt i alt er der gode intentioner om undervisningsdifferentiering i begge vejledninger, men dokumenterne tager ikke i tilstrækkelig grad højde for, at undervisningsdifferentiering i den virkelige verden er langt mere kompleks at udføre end på papiret. De nye arbejdstidsaftaler stiller såvel grundskolelærerne som gymnasielærerne over for nogle gevaldige udfordringer i forhold til forberedelsen, og man kan frygte, at undervisningsdifferentieringen måtte lide under dette. Ét er, hvad dokumenterne fordrer, noget andet er, hvad der kan gøres og bliver gjort i klasselokalerne.

3.4 Læringskultur

I nedenstående afsnit vil jeg undersøge, hvilket syn på 'læringskultur', der kommer til udtryk i styredokumenterne og hvordan dette kan have indvirkning på overgangsproblematikken.

3.4.1 Læseplan og Vejledning for faget tysk i grundskolen

I Læseplanen sigtes mod en læringskultur, der er præget af tryghed, så *"eleverne har lyst og selvtillid og mod på at bruge sproget."* (LP 2010: 6) og i Vejledningen huskes lærerne på, at *"Det er vigtigt at understrege, at man gerne må gætte forkert. Afgørende er, at eleverne er med på at gætte og tør afprøve deres hypoteser."* (VEJL. 2010: 20), samt at *"Det er vigtigt at skabe et trygt miljø, hvor eleverne deltager aktivt og tør afprøve at sige noget på tysk."* (VEJL. 2014: 2). Et trygt læringsmiljø, der giver eleverne mod på at afprøve hypoteser og turde gætte forkert, er altafgørende for al læring, men i særdeleshed for sprogtilægnelsen, fordi man lærer sproget ved at bruge det. Det er af stor vigtighed, at eleverne bevarer denne selvtillid, også når de kommer på gymnasiet, hvor der hurtigt stilles højere krav til dem. En stor del af det trygge læringsmiljø og den gode læringskultur handler om motivation. Der findes flere måder at motivere eleverne til at være aktive deltagere i deres egen læring på. Det kan gøres ved at *"lægge(.) op til, at eleverne bruger*

sproget aktivt og kreativt og i kreative sammenhænge, dvs. at eleverne få idéer til at bruge sproget mere og mere selvstændigt.” (LP 2014: 13). Netop kreativitet og selvstændighed er nogle af de ting, der forventes af eleverne på STX, hvorfor det er en god idé at oplære eleverne til dette.

”Kreativiteten fremmes især, når utraditionelle forslag og ideer fra elevernes side accepteres, og eleverne opmuntres til at eksperimentere og lege med både sprog og tematikker i undervisningen, især også ved at finde alternativ[e] veje og løsninger, når de møder forhindringer.” (VEJL. 2014: 15).

Opfordringen bygger på en idé om en læringskultur, hvor læreren anerkender elevernes forslag og idéer ved at inddrage dem i undervisningen og på den måde gør dem til ligeværdige medspillere i deres egen læringsproces. Dette kan være med til at skabe en god læringskultur, hvor eleverne motiveres til at være aktive deltagere, fremfor at læreren fører en monologisk tavleundervisning. Vejledningen pointerer i øvrigt, at

”Det er vigtigt, at opgaver og øvelser i tyskundervisningen giver mulighed for at tilgodese eleverne som entreprenører. De innovative processer kan betragtes som en holdning til undervisningen, der tilgodeser det hele, skabende menneske, og som involverer alle sanser og giver plads til individuelle tilegnelsesstrategier. Tyskundervisningen kan således støtte op om de tanker og visioner, der ligger i entreprenørskabsbegrebet og de fire dimensioner: handling, kreativitet, omverdensforståelse og personlig indstilling.” (VEJL. 2014: 14).

Dette citat handler om den generelle læringskultur, hvor eleven ses som et helt menneske med individuelle kvaliteter og behov. Det er bl.a. gennem undervisningsdifferentiering, projektarbejde og praktisk musisk undervisning innovation og entreprenørskab kan fremmes.

En anden måde at fremme elevernes motivation på er under feedback: *”Det er vigtigt, at der er god tid til at tale med eleven, sådan at han eller hun kan få en ordentlig feedback og føle sig set.”* (VEJL. 2014: 10). Et tredje forslag til at motivere eleverne er ifølge vejledningen ved at bruge IT:

”På mange elever virker brugen af tekstbehandling i sig selv motiverende, og den øgede motivation føret til større koncentration og bevidsthed om tekstproduktionen (...) Tekstbehandlingens muligheder for nemt at rette, slette eller tilføje tekst medvirker til, at eleverne i højere grad får lyst til at afprøve forskellige udkast til formuleringer.” (VEJL. 2014: 17).

I forbindelse med e-mail og chat med tyskelever fra andre lande konkluderer Læsevejledningen, at

”eleverne bliver mere opmærksomme og omhyggelige, også hvad indhold angår. Hastigheden har en motiverende effekt. Eleverne får svar på de meddelelser, de har sendt, medens tingene stadig er nærværende og har deres interesse.” (VEJL. 2014: 17).

Dette udsagn hænger godt sammen med Thomas Ziehes teori om de unges informalisering og understrukturerethed. De unge er vant til hurtige skift og massive informationsstrømme, så der skal meget til at fastholde deres interesse. Dette forhold gør brugen af IT i undervisningen til et tveægget sværd, for på den ene side virker computeren motiverende og letter arbejdet med tekstbehandling og informationsøgning, men bagsiden af medaljen er, at computeren frister med mange andre tilbud i form af spil, film, sociale medier m.m., som kan distrahere eleverne i deres arbejde. Det kan være en endog meget svær balancegang for læreren at vurdere, hvornår computeren er et hjælperedskab, og hvornår den virker for forstyrrende på elevernes arbejdsproces. En problematik der i øvrigt ofte følger med eleverne videre i gymnasiet. En anden balancegang er brugen af grammatikkontrol, hvor *”læreren [må] være opmærksom på, at disse programmer, gennem deres hjælp til eleverne, forleder mange til at tro, at når stave- eller grammatikhjælpen ikke protesterer, så er alt i orden.”* (VEJL. 2014: 17). Et vink om, at der må skabes en læringskultur, hvor eleverne tænker selv og bruger deres sunde fornuft frem for at stole blindt på de teknologiske hjælpemidler.

En meget vigtig faktor for læringskulturen i specifikt tyskundervisningen er, at der tales tysk! Det ekspliciteres allerede i Læseplanens indledning: *”Som udgangspunkt og så vidt det er muligt, er sproget i klassen tysk.”* (VEJL. 2014: 3), hvilket bakkes op i Vejledningen med følgende formulering:

”Tysk er ikke et sprog, vi er omgivet af i hverdagen. Tysk er et sprog, vi lærer i skolen. Det er dér, eleverne hører sproget og skal lytte til så meget talt tysk som muligt. Derfor er det vigtigt, at læreren taler tysk fra første time.” (VEJL. 2014: 19).

Det er klart, at hvis læreren taler dansk i tysktimerne, vil eleverne kopiere hende, og der vil blive skabt en læringskultur, som ikke er befordrende for tysktilegnelsen. Det er ifølge Vejledningen derfor, *”den vigtigste rolle, læreren har, (...) at være en god sproglig model for sine elever.” (VEJL. 2014: 23).*

En central del af læringskulturen er lærerens syn på elevernes fejl:

”Den enkelte lærers holdning til fejl eller sproglige varianter hos eleverne vil oftest være styret af det sprogsyn, læreren har. Der er forskel på, om man fokuserer på elevens fejl, eller om man fokuserer på, hvad eleven kan, dvs. hvor langt eleven er kommet i sin sproglige udvikling. Fokuserer man på fejl, vil man korrigere elevens sprog meget, måske ud fra den antagelse, at fejl vil være til skade for elevens sproglige udvikling. Fokuserer man derimod på fejl som sproglige varianter i tilegnelsesprocessen, korrigerer man ud fra den enkelte elevs behov, fx når det kommunikative sigte ikke er opfyldt.” (VEJL. 2014: 14).

Det anbefalede sprogsyn gøres helt klart i Vejledningen:

”Fejl er et nødvendigt led i den sproglige udvikling, og det er vigtigt for sprogtilegnelsen, at eleverne tør og har lyst til at sige noget. Det giver eleverne selvtillid, når kommunikation lykkes og ikke hele tiden afbrydes af rettelser. Som følge heraf vil eleverne turde eksperimentere med sproget og være lydhøre over for at blive rettet og lytte efter gode råd og vejledning (...) Læreren skal anerkende, hvad eleven allerede kan (...) Det er elevens hele sprog, der fortjener opmærksomhed – ikke bare fejlene. Fejl bør først rettes, enten når eleven beder om det eller ved afslutningen af aktiviteten. Når eleven har ro og tid til at tænke sig om og aktiverer sin viden om sproget, kan læreren ofte få ham eller hende til at identificere eller rette egne fejl. Det er ofte en bedre strategi, end at læreren retter dem.” (VEJL. 2014: 14).

Ifølge dette citat kan synet på elevernes fejl have enormt stor betydning for læringskulturen, idet mange afbrydelser og rettelser kan få eleverne til at miste modet og opgive ævred. Sprogsynet kan være forskelligt fra lærer til lærer og behøver ikke nødvendigvis at hænge sammen med et bestemt uddannelsesniveau, men hvis eleverne kommer fra en grundskole med en læringskultur, der ser fejl som et nødvendigt led i den sproglige udvikling, og på gymnasiet møder en læringskultur, hvor fejl ikke er accepteret og rettes med det samme, kan det skabe en del overgangsproblemer. Omvendt kan elever, der er vant til en læringskultur, der bygger på et strukturelt sprogsyn, få problemer på gymnasiet, fordi de ikke tør sige noget i timerne, uden de er helt sikre på, at svaret er korrekt.

Læringskulturens rolle i Vejledningen handler meget om, hvad læreren kan gøre, men hvad kan eleverne gøre for at skabe en god læringskultur? Vejledningens anbefalinger handler primært om, hvordan eleverne kan agere mest hensigtsmæssigt i timerne ved at *”være nysgerrig og modig (...) gætte (...) bruge det man ved i forvejen (...) tage() noter på fremmedsproget”* (VEJL. 2014: 3). Desuden gives i afsnittet om samtaletræning en opfordring til, at *”træning behøver ikke kun foregå i klasserummet, men også uden for skolens rammer.”* (VEJL. 2014: 22). Især den sidste formulering er vigtig at få bevidstgjort eleverne om. Hvis de fra starten af tyskforløbet vænnes til, at sprogtilegnelse ikke kun foregår i klasseværelset, men også kræver en selvstændig indsats uden for skolen, vil en del af overgangsproblematikken formodentlig være løst. På STX vil mange elever opleve, at der stilles højere krav om hjemmearbejde og selvstændig træning for at kunne opnå de tilsigtede mål.

3.4.2 STX-vejledningen

I STX-BEK. og STX-VEJL. ligger der i tråd med grundskolens Vejledning en helt eksplicit forventning om, at undervisningen i størst muligt omfang foregår på tysk (STX-BEK. 2013: 4 og STX-VEJL. 2010: 12). Også i STX-VEJL. er der fokus på, at: *”Det er vigtigt, at eleverne udvikler selvtillid i forbindelse med sprogtilegnelsen, således at de bevarer motivationen og glæden ved at lære sprog.”* (STX-VEJL. 2010: 11). STX-VEJL. opfordrer til at skabe en god læringsstruktur fra starten, så derfor må læreren være opmærksom på, at eleverne, når de kommer til en ungdomsuddannelse, *”høster anerkendelse for de kompetencer, de har med fra folkeskolen, samtidig med at man gør dem opmærksom på de nye og højere krav, som stilles i gymnasiet.”* (STX-VEJL. 2010: 10). Hvis eleverne får den opfattelse, at det, de har lært i grundskolen, ikke kan bruges

til noget, eller de slet ikke har lært noget, så vil de miste lysten og selvtilliden til at lære, og en overgangsproblematik vil være uundgåelig. Her spiller synet på fejl atter ind. STX-VEJL. gør en del ud af at forklare vigtigheden af ikke at rette alle elevernes fejl. Fx står der i kapitlet om evaluering: *”Når man skal evaluere elevernes skriftlige arbejde, er det vigtigt ikke at tage modet fra dem ved at rette alt.”* (STX-VEJL. 2010: 19). Desuden betones vigtigheden af, at der er sammenhæng mellem det, læreren lægger vægt på i den daglige undervisning, og det hun tester eleverne i:

”Hvis man i den daglige undervisning lægger stor vægt på elevernes kommunikative færdigheder, kreativitet og tekstengagement, men udelukkende giver dem skriftlige prøver, så vil mange elever skønne, at det åbenbart er vigtigere at kunne skrive korrekt end at udvikle kommunikativ kompetence.” (STX-VEJL. 2010: 20).

En sådan uhensigtsmæssig vægtning af fagets indhold vil hurtigt føre til en læringskultur, hvor eleverne ikke gider gøre en indsats i den daglige undervisning, men i stedet koncentrerer sig om at klare sig godt i test, da det er der, karaktererne bliver delt ud.

Heller ikke STX-VEJL. tager for alvor fat på, hvilken læringskultur der forventes af eleverne. Dog nævnes det, at *”I forbindelse med elevernes skriftlige arbejde er det vigtigt at diskutere kilder og emner som snyd og selvstændighed i forbindelse med brug af IT og medier.”* (STX-VEJL. 2010: 17). Ikke alle elever har fra grundskolen en klar opfattelse af, at snyd i forbindelse med opgaveaflevering kan have alvorlige konsekvenser. Det kan det på STX, hvor snyd i værste tilfælde kan koste eleven sin studentereksamen. Det er derfor af overordentlig stor vigtighed, at konsekvenserne ved snyd gøres eleverne klart fra begyndelsen, så dette potentielle overgangsproblem ikke ender i en bortvisning.

3.4.3 Delkonklusion på 'læringskultur'

På begge uddannelsesniveauer lægges i styredokumenterne op til en læringskultur, der er præget af trykthed, hvor eleverne har selvtillid, mod og lyst til at tilegne sig tysk. Centralt i forventningerne står, at der som udgangspunkt og så vidt det er muligt tales tysk i undervisningen. Det er lærerens opgave at skabe en læringskultur, der fremmer elevernes motivation og kreativitet. Dette gøres ifølge Vejledning for faget tysk

ved at se eleverne som entreprenører og anerkende deres utraditionelle forslag og idéer. IT ses som vejen til at skabe en god og motiverende læringskultur, men her er det vigtigt at påpege, at IT med sine mange fristende tilbud til eleverne også kan blive en distraherende faktor i deres arbejdsproces. Computerens indbyggede stave- og grammatikkontrol giver eleverne en falsk tryghed. Både grundskolens Vejledning og STX-vejledningen slår et slag for det funktionelle sprogsyn og opfordrer lærerne til ikke at rette alle elevernes fejl. Forskelligt syn på fejl mellem elevens grundskole og gymnasiet kan føre til en overgangsproblematik. Det forholder sig imidlertid ikke nødvendigvis sådan, at der knytter sig et bestemt sprogsyn til enten det ene eller det andet uddannelsesniveau, men at det snarere kommer an på den enkelte lærer. STX-vejledningen understreger vigtigheden af at anerkende det, eleverne allerede kan, når de kommer til gymnasiet. Hvis eleverne får den opfattelse, at det, de har lært i grundskolen, ikke er noget værd, kan der hurtigt opstå en overgangsproblematik.

Gymnasielærerne opfordres til at skabe sammenhæng mellem det, der vægtes i undervisningen, og det, der testes i, for på den måde at undgå en læringskultur, der nedprioriterer aktiviteterne i den daglige undervisning og opprioriterer test. STX-vejledningen pointerer vigtigheden af at få diskuteret kilder og emner som snyd og selvstændighed i forbindelse med brug af IT og medier. Selv om det formodentlig kun drejer sig om en lille del af eleverne, der ikke kender til reglerne for snyd, er det alligevel en overgangsproblematik, der bør være fokus på, da den kan få alvorlige konsekvenser for den enkelte elev. Vejledningerne indeholder primært råd og vink til, hvordan lærerne kan skabe en god læringskultur og ikke så meget om, hvad eleverne kan gøre. Vejledning for faget tysk nævner dog, at træning af talefærdighed ikke kun behøver at foregå i klasselokalet. Generelt savnes der lidt mere italesættelse af det faktum, at der på STX traditionelt set er noget højere forventninger til hjemmearbejdet og selvstændigheden, hvilket i høj grad har betydning for læringskulturen og i visse tilfælde for overgangsproblematikken.

3.5 Øvrige aspekter

I det sidste afsnit vil jeg se på, hvilke øvrige aspekter i styredokumenterne, der har betydning for overgangsproblematikken. Der kunne argumenteres for, at aspekter som 'forskel på sværhedsgraden af tekster' og 'lærerens sprogsyn og holdning til fejl' ligger uden for de fire aspekter, mine undersøgelsesspørgs-

mål beskæftiger sig med, men da jeg alligevel har vurderet, at disse aspekter knytter sig til henholdsvis kompetencer og læringskultur, vil der ikke blive gjort yderligere rede for dem i dette afsnit. Da jeg i min analyse af Fælles Mål, Læseplanen for faget tysk og STX-bekendtgørelsen ikke har fundet yderligere aspekter, der giver anledning til overgangsproblematikker, vælger jeg i dette afsnit udelukkende at koncentrere mig om de to vejledninger.

3.5.1 Vejledning for faget tysk

I Vejledning for faget tysk er sammenhængen og overgangen til ungdomsuddannelserne blevet tildelt sit eget afsnit. Her gives udtryk for, at sprogundervisningen bør ses i et længdeperspektiv, og at det er forsøgt med læseplanerne for de gymnasiale uddannelser, ”*der netop knytter fint an til grundskolens. Læseplanen for fx STX er fint sammenkoblet med de forenklede fælles mål*” (VEJL. 2014: 6). Dette kan der være en del sandhed i, selvom min analyse har påvist, at der er nogle niveaumæssige forskelle og huller, som stadig mangler at blive lukket. Vejledningen giver forslag til, hvordan samarbejde lærerne og klasserne imellem kan udbygges, ”*således at forståelseskløften mellem uddannelsesstrinene reduceres.*” (VEJL. 2014: 6) i form af bl.a. ”- *En fælles sprogdag – Værkstedsundervisning – Fremstilling af et spil – GPS løb – Filmdag*” (Ibid.) og flere andre samarbejdsmodeller på tværs af uddannelsesstrinene. Sidst i afsnittet pointers dog, at

”Det er vigtigt at huske på, at et samarbejde om undervisningsaktiviteter ikke er nok. Lærerne må også drøfte, hvordan man underviser i sprog. Det er vigtigt, at lærerne udveksler metoder og syn på læring, således at eleverne møder den samme indstilling i undervisningen, og deres overgang til ungdomsuddannelserne derved lettes.” (VEJL. 2014: 7).

Dette afsnit i Vejledningen viser, at der er fokus på overgangen, og at intentionen om det gode samarbejde for at lette overgangsproblematikken er til stede. Min analyse af kvalitative interview med grundskole- og gymnasielærerne vil vise, i hvor høj grad skolerne og gymnasierne lever op til disse intentioner.

Indførelsen af det nye krav om bevægelse i undervisningen i folkeskolen kan potentielt og på sigt sætte en helt ny overgangsproblematik på dagsordenen, hvis ikke gymnasiet følger trop. De elever, der om nogle år kommer på gymnasiet, vil være opvokset med en undervisning præget af aktiviteter med bevægelse,

og hvis tyskundervisningen på gymnasiet fortsat hovedsageligt foregår siddende, vil det for nogle elever betyde en kæmpe omvæltning og potentielt føre til overgangsproblemer.

3.5.2. STX-vejledningen

På STX benytter man sig af en akademisk kode, som for især de uddannelsesfremmede elever kan være svær at knække. Således kan det være svært for disse elever at forstå, hvorfor tysk er et humanistisk fag, og at

”fagets genstandsfelt først og fremmest [er] mennesket som kulturskabende og kulturskabt væsen og mennesket som subjekt, idet mennesket mener noget, vil noget og føler noget, som udtrykkes via menneskeskabte produkter” (STX-VEJL. 2010: 8)

og at der derfor på STX fokuseres meget på tekster som litterære kunstværker, der skal analyseres, fortolkes og perspektiveres. Eller som STX-VEJL. udtrykker det: *”Overordnet set er hermeneutikken den paraply, der samler det, vi gør i sprogfagene: Vi fortolker meningsfulde udsagn, idet det, mennesket mener, føler og vil, udtrykkes i produkter, i tegn, som skal forstås dvs. analyseres og fortolkes.”* (Ibid.). For en elev, som ikke er vant til at tænke over tekstens dybere lag – og da slet ikke på tysk! – kan det være svært at vurdere, om det *”i den konkrete situation f. eks. [vil] være mest hensigtsmæssig med en litteraturanalytisk tilgang”* (STX-VEJL. 2010: 8), eller om *”en lingvistisk tilgang [vil] være at foretrække.”* (Ibid.). Her må man tage med i betragtning, at det øgede optag af elever på STX betyder, at ikke alle elever er af akademisk familie, og at begreberne i den akademiske kode kan ligge meget langt fra deres livsverden.

3.5.3 Delkonklusion på ’øvrige aspekter’

I Vejledning for faget tysk i grundskolen er der skabt gode intentioner om et samarbejde på tværs af uddannelsesstrinene med henblik på at lette overgangen. Der gives bud på fælles aktiviteter lærerne og klasserne imellem, men det understreges også, hvor vigtigt det er, at lærerne taler sammen om metoder og syn på læring. Det nye krav om bevægelse i undervisningen i folkeskolen er et rigtig godt tiltag, men kan potentielt skabe overgangsproblematikker i fremtiden, hvis ikke gymnasiet følger med udviklingen. Endelig tages der i STX-vejledningen ikke højde for de uddannelsesfremmede elever, som der bliver flere

og flere af på gymnasierne grundet det øgede optag. For disse elever kan det være svært at knække den akademiske kode, hvis der ikke i klassen samles op på sproget om de akademiske begreber.

3.6 Delkonklusion 3: Hvordan forsøger STX bekendtgørelsen og Folkeskolens nye Forenklede Fælles Mål for faget tysk at bidrage til en større konsensus og progression mellem de to uddannelsestrin?

I ovenstående analyse har jeg undersøgt Fælles Mål, Læseplan og Vejledning for faget tysk i grundskolen samt STX-bekendtgørelsen og Vejledning / Råd og Vink for STX tysk fortsættersprog B med henblik på at klarlægge, hvordan dokumenterne forsøger at bidrage til en større konsensus og progression mellem de to uddannelsestrin. Til dette formål har jeg analyseret, hvilket læringssyn og hvilke kompetencer, der lægges vægt på hos de to uddannelsestrin. Jeg har også undersøgt, om der er en tydelig og glidende progression på tværs af overgangen og belyst de udfordringer, der kan være forbundet med progressionen. Endelig har jeg analyseret, hvilken rolle begreberne 'undervisningsdifferentiering' og 'læringskultur' spiller i dokumenterne set i forhold til overgangsproblematikken.

Jeg fandt frem til, at sprogsynet på de to uddannelsestrin grundlæggende er funktionelt og at tilegnelsestet er kommunikativt. Overordnet set lægges der vægt på de samme kommunikative kompetencer lytte, læse, tale, skrive. Der kan være en fare for, at elevernes viden om grammatiske betegnelser og sprogbrugsregler ikke har lagret sig i deres bevidsthed, når de begynder på STX, da indlæringen af disse ifølge Læseplanen ligger forholdsvist sent i forløbet. Desuden er der et meget stort spring fra de tekster om nære emner, som eleverne læser i grundskolen og de ubearbejdede, litterære tekster, der skal læses på STX. Dette kan meget vel være en af årsagerne til overgangsproblematikken. I styredokumenterne for de to uddannelsesniveauer er der en fin intention om en glidende progression. Især Fælles Mål gør med sin grafiske opstilling progressionen meget tydelig og nem at følge. Begge steder ses alle delområderne som ligeværdige dele af en helhedsorienteret udvikling, og der bør kontinuerligt arbejdes med alle delene. På STX må progressionsstigen stilles meget højt op, hvis eleverne skal nå slutmålene for fortsættersprog B, som ligger langt fra slutmålene for grundskolen. Især inden for delområderne tekst- og kulturforståelse

er eleverne udfordret, fordi der her skal arbejdes på væsentligt højere taksonomiske niveauer, end de har været vant til fra grundskolen. Desuden stilles der også noget højere grad til ordforråd og grammatisk præcision og korrekthed. Dette kan for nogle elever være en reel overgangsproblematik. Der ligger i styredokumenterne for begge uddannelsesniveauer en klar forventning om, at lærerne benytter undervisningsdifferentiering. Udover generelle tiltag som brug af IT, CL-strukturer, variation i undervisningen og differentieret feedback, gives der dog ingen yderligere konkrete forslag til, hvordan undervisningen kan udføres. At læringskulturen er vigtig for elevernes sprogtilegnelse, er man opmærksom på i styredokumenterne. Begge steder fordres det, at der som udgangspunkt tales tysk i klasselokalet, og at læreren må fremme en læringskultur, der bygger på tryghed og anerkendelse af elevernes kompetencer, så de udvikler en tillid til egne evner og mod på at deltage aktivt og med kreativitet i undervisningen. IT ses som en motiverende faktor for eleverne, men her må man være opmærksom på de bagsider, der kan være ved brugen af IT. Gymnasielærerne opfordres til at skabe sammenhæng mellem det, der lægges vægt på i undervisningen, og det, de tester eleverne i, så der ikke opstår en læringskultur blandt eleverne, der nedprioriterer aktiviteterne i den daglige undervisning og i højere grad fokuserer på testresultaterne. Vejledningen giver primært råd og vink til lærerne om, hvordan de skaber en god læringskultur. Elevernes rolle er mindre omtalt, og man kunne ønske, at der var et større fokus på at forberede eleverne til de øgede krav om selvstændighed og hjemmearbejde på STX. Af andre aspekter, som kan have betydning for overgangsproblematikken, kan nævnes, at der i Vejledningen for grundskolen gives gode forslag til samarbejde på tværs af uddannelsestrinene for at lette overgangen. Det pointeres, at lærerne bør forventningsafstemme i forhold til metoder og lærings syn. I STX-vejledningen skinner det igen, at gymnasiet bygger på en akademisk tradition med begreber, som for især uddannelsesfremmede elever kan skabe en overgangsproblematik. Endelig kan det nye krav om bevægelse i grundskolens undervisning på sigt give udfordringer for gymnasieleverne, hvis ikke gymnasieskolerne følger med udviklingen og i højere grad indlægger bevægelse i undervisningen.

Overordnet set er der god overensstemmelse mellem styredokumenterne for de to uddannelsestrin på det ideologiske plan, men med plads til forbedringer. Om de gode intentioner i styredokumenter holder i virkelighedens klasselokaler, må den efterfølgende analyse af kvalitative interviews med grundskole- og gymnasielærere vise.

4 Analyse af interview med grundskole- og gymnasielærere

Som anden del af mit undersøgelsesdesign vil jeg nu analysere 8 kvalitative semistrukturerede interview, jeg har udført med 4 grundskolelærere og 4 gymnasielærere i tidsrummet d. 8. til 24. juni 2015. For at skabe så stor en geografisk spredning som muligt er lærerne udvalgt fra henholdsvis Sønderjylland, Lolland og Falster, Nordsjælland samt Bornholm. Interviewpersonerne består af 2 mænd og 6 kvinder med både lang og kort undervisningserfaring. Grundskolelærerne er fordelt på 2 folkeskolelærere, 1 friskolelærer og 1 privatskolelærer. Af hensynet til lærernes anonymitet har jeg valgt at navngive dem efter følgende princip: Grundskolelærerne navngives hhv. L1, L2, L3 og L4. Gymnasielærerne navngives G1, G2, G3 og G4.

Jeg vil i min analyse af interviewene først vurdere, om der er et reelt behov for at beskæftige sig med overgangsproblematikken ved at se på, om der er traditioner for samarbejde mellem grundskole- og gymnasielærerne, samt om lærerne har kendskab til bekendtgørelsen på det andet uddannelsesniveau. Så følger en redegørelse for, hvordan lærerne definerer overgangsproblematikken. Herefter vil jeg med udgangspunkt i mine teoretiske aspekter og interviewguider analysere lærernes opfattelser af samt erfaringer med og udfordringer i forhold til de fire valgte aspekter. Slutteligt undersøger jeg, hvilke andre aspekter lærerne peger på som værende af betydning for overgangsproblematikken og opsummerer, hvilke af de fire udvalgte aspekter, de finder centrale i forhold til overgangsproblematikken.

4.1 Er der et behov for at beskæftige sig med overgangsproblematikker?

Under interviewene blev lærerne spurgt, om der på deres skole/gymnasium var tradition for samarbejde med det modsatte uddannelsesstrin omkring overgangen bortset fra brobygningen i 8. kl. Kun én af de interviewede lærere, L4, svarede, at hun var med i et samarbejde omkring overgangen med det lokale modtagegymnasium. Her havde skolens dansklærere selv kontaktet gymnasiet, fordi de var frustrerede over de tilbagemeldinger, de fik fra deres elever. Nu inviterer gymnasiet hvert år lærerne på hendes privatskole til et møde om forventningsafstemning og hvilke nye tiltag, der er kommet inden for begge uddannelsesstrin. G2 skulle snart være med i et samarbejde med matematiklærerne fra de omkringliggende folkeskoler.

G1 og G4 svarede nej på spørgsmålet, men mente, at der var samarbejdsprojekter om overgangen under udarbejdelse. L1 og G3 mente, at der havde været nogle forsøg med samarbejde med det modsatte uddannelsestrin, men G3 mente ikke, det havde bidraget med noget i forhold til overgangsproblematikken, fordi de elever, hun modtager på gymnasiet, alligevel er så forskellige, at man ikke kan generalisere. L2 svarede blankt nej, og L3 vidste ikke noget om det. 7 af de 8 interviewede lærere hilste dog et sådant samarbejde velkomment.

Lærerne blev ligeledes spurgt om, hvor stort kendskab de havde til bekendtgørelsen for det andet uddannelsestrin. Her fordelte svarene sig således:

Figur 5: Kendskab til bekendtgørelsen på det modsatte uddannelsestrin

Fuldt kendskab	L4
Lidt/ikke korrekt kendskab	L2, G2, G3
Intet kendskab	L1, G1, L3, G4

Disse udsagn viser flere tendenser om samarbejdet mellem grundskolen og gymnasiet: Der er stor forskel på, hvordan ikke mindst de forskellige skoler og gymnasier, men også lærerne, vægter samarbejdet omkring overgangen, og hvordan de griber det an. At der har været forsøg i gang eller er forsøg under udarbejdelse, vidner om behovet for samarbejde, og at man er begyndt at få øjnene op for det.

4.2 Hvordan definerer lærerne i grundskolen og gymnasiet overgangsproblematikken?

Lærerne fik mulighed for at give hver deres bud på, hvori overgangsproblematikken består. L1, L2, G1, G2 og G3 pegede på, at elevernes faglige niveau er én af årsagerne til overgangsproblematikken. En del elever mangler grundlæggende grammatisk viden og ordforråd, når de kommer på gymnasiet. Årsagen til dette er ifølge L1, at tysk er et lavstatusfag, og at eleverne fejlagtigt måler deres tyskkundskaber i forhold til deres engelskkundskaber og derved mister modet til at lære tysk. Dette var L2 enig i. Hun svarede

samstemmende med L1, at elevernes alder, når de begynder tyskundervisningen, hidtil har været et problem. I 7. kl. er eleverne pubertære og meget fokuserede på ikke at stikke ud, hvilket hæmmer dem i deres sprogtilegnelse. Både L1 og L2 ser frem til resultaterne af den tidligere sprogstart, men ærgrer sig over, at timerne tages fra de ældre klassetrin. L3 mente ikke, man kan generalisere ved at tale om en egentlig overgangsproblematik, da eleverne tager forskelligt imod undervisningen. Det er imidlertid min vurdering, at denne udtalelse i højere grad skal ses som et udslag af hans, efter eget udsagn, manglende interesse for emnet end et egentligt udtryk for, om hans afgangselever har oplevet overgangsproblemer eller ej. Han mente, at vi som tysklærere må acceptere, at elevernes sprog er et sprog på vej, og at grundskole- og gymnasielærerne skal holde op med at slå hinanden i hovedet med, at eleverne lærer for lidt. G3 så elevernes forhåndsindstilling til faget og deres egne evner for at lære tysk som værende det største problem, hvilket L1's svar bakker op. G4 mente, at kulturforskellene på de to uddannelsesstrin, forskellen på den faglige vægtning, den akademiske sprogkode og at eleverne på gymnasiet i højere grad skal reflektere på et metasprogligt niveau, er nogle af de overvejende grunde til overgangsproblematikken. L4 oplevede ikke nogen overgangsproblematik, idet hun altid fik god feedback fra gymnasiet og eleverne. G1 pegede på elevernes tilvænning til anderledes arbejdsmetoder på gymnasiet, større krav om kvalitet og grammatisk korrekthed, koncentrationsbesvær og manglende evne til at abstrahere fra de sociale medier samt progressionens øgede hastighed som årsager til overgangsproblematikken. Desuden forbandt G2 og G3 det faktum, at nogle elever af strukturelle årsager er nødt til at vælge tysk på STX mod deres vilje, har stor betydning for deres motivation og dermed overgangsproblematikken. L2 udtrykte frustration over, at hun som lærer følte, hun måtte vælge mellem to tilgange til tyskundervisningen:

”På tre år kan man vælge to veje, som jeg ser det. Enten så vælger man den der hard core vej som stiler mod gymnasiet. Så det vil sige ekstremt meget grammatik og grammatikforståelse og rigtig meget skriftlighed. Det går så bare rigtig meget ud over deres mundtlighed og gør, at de næsten ikke tør åbne munden, fordi at de bli’r så skræmte af den her grammatik. Vælger man den anden vej, som øh som jeg nok er mere fortaler for, så er det den her med leg og sang og samtale rigtig meget, og så putter man en lille smule grammatik på, når den mundtlige forståelse er ved at være der. Det gør bare desværre, at når de kommer på gymnasiet og øh og er mere rettet mod skriftlighed, at så er de bagud på point” (Lydfil D: ca. 02:15).

Lærernes definition af overgangsproblematikken kan grafisk stilles således op:

Figur 6: Lærernes definition af overgangsproblematikken

Elevernes faglige niveau er ikke højt nok efter grundskolen	L1, L2, G1, G2, G3
Eleverne måler deres tyskkundskaber med deres engelskkundskaber og mister derved modet.	L1, L2
Elevernes alder når de påbegynder tyskundervisningen er problematisk.	L1, L2
Der er ingen overgangsproblematik	L3, L4
Elevernes forhåndsindstilling til faget og egne evner hæmmer dem. De har givet op på forhånd	L1, G3
Kulturforskelle, anderledes arbejdsmetoder/faglig vægtning	G1, G4
Strukturelle rammefaktorer som placerer elever på tyskhold, selvom de ikke ønsker det	G2, G3
Der fordres højere refleksionsniveau på STX	G4
Eleverne har svært ved at forstå den akademiske sprogkode på STX	G4
Progressionens hastighed er en udfordring for eleverne	G1
Eleverne mangler koncentration/abstraktion fra sociale medier	G1
Tysk er et lavstatusfag	L1
Grundskolelærerne kan ikke nå at opøve både de mundtlige og de skriftlige/grammatiske færdigheder hos eleverne.	L2

En foreløbig opsummering af lærernes svar på, hvordan de definerer overgangsproblematikken, viser, at de umiddelbart ser elevernes kompetencer, læringskultur samt forventninger til faget og egne evner som årsager til overgangsproblematikken. Lærerne var ikke på forhånd blevet informeret om mine fire fokusaspekter, og de definerede derfor overgangsproblematikken ud fra deres egne oplevelser, erfaringer og hvad der umiddelbart faldt dem ind. Grundskolelærernes svar baserer sig i sagens natur på formodninger og evt. tilbagemeldinger fra tidligere elever og i L4's tilfælde fra gymnasiet, hvorimod gymnasielærernes svar afspejler den overgangsproblematik, de ser i deres daglige arbejde.

4.3 Competence

4.3.1 Hvordan definerer lærerne begrebet 'kompetence'?

De interviewede lærere havde lidt forskellige måder at definere kompetencer på, hvilket i øvrigt kan være med til at sige noget om deres lærings- og tilegnelsessyn:

L1: Det er de evner du har og eller evner for at lære noget.

L2: Det er de egenskaber og færdigheder, man har på et givent tidspunkt.

L3: Det er nogle værktøjer. Fx grammatikforståelse, nogle tyske vendinger og det at kunne føre simple samtaler på tysk.

L4: At have et ordforråd og turde bruge det. Sekundært kommer grammatikken.

G1: Det er de faglige kompetencer, men især også at være i stand til at kunne indgå i et læringsfællesskab.

G2: Det er at have et ordforråd og at være i stand til at tilegne sig ord samt noget grammatikforståelse.

G3: Det er, hvad eleverne kan i forvejen, men først og fremmest lærevillighed til at ville terpe fx bestemt artikel i alle kasus og køn samt de svage verbers personendelser.

G4: Det er at kunne anvende sin viden i nye sammenhænge og at kunne begå sig i læringsfællesskaber.

Svarene viser, at lærerne opfattede spørgsmålet lidt forskelligt. Nogle lærere definerede specifikke sprogfaglige kompetencer, mens andre lærere svarede ud fra en mere generel opfattelse af kompetencer. Det kan naturligvis være tilfældigt, men der er alligevel god grund til at tro, at det er ud fra denne definition, de tænker læring. Nogle lærere fokuserer meget på den lingvistiske kompetence i form af grammatik og ordforråd, hvilket lægger sig op ad det formelle tilegnelsessyn. Andre lærere ser kompetencerne ud fra et

mere kommunikativt tilegnelsessyn. Den sociale kompetence og læringskompetencen nævnes også og vidner om et lidt mere bredt kompetenceperspektiv. For flere af lærerne synes viden og færdigheder at være definitionen på kompetence, hvilket er i tråd med bekendtgørelsernes overskrifter, men i lidt forenklet form, hvorimod fx G4 ser kompetencerne som værende opnået, når eleverne kan danne syntese.

4.3.2 Hvilke kompetencer lægger lærerne mest vægt på?

I et forsøg på at opklare, om grundskolelærernes og gymnasielærernes opfattelse af, hvilke kompetencer det er vigtigst for eleverne at have med på STX, stemmer overens, blev spørgsmålene stillet lidt forskelligt til de to lærergrupper. Således fik grundskolelærerne spørgsmålet: ”Hvilke kompetencer lægger du mest vægt på, når du skal erklære elever uddannelsesparate til STX?” og gymnasielærerne fik spørgsmålet: ”Hvilke kompetencer, mener du, er vigtigst, at eleverne har med sig, når de begynder i gymnasiet?”

L1 og L2's svar lagde sig endnu engang tæt op ad hinanden, idet L1 mente, at arbejdsvilje og -moral måtte være det vigtigste for elevernes uddannelsesparathed. L2 lagde vægt på, at eleverne kunne være seriøse i deres studie og være i stand til at bidrage til læringsfællesskabet. Både L1 og L2 mente, at de faglige kompetencer måtte være underordnet indstillingen til arbejdet. Fagligheden skulle nok komme, hvis bare eleverne var parate til at knokle for sagen. L3 håbede, at hans elever ville høre efter, opnå forståelseskompentence samt vilje og mod til at sige nogle sætninger på tysk, mens det for L4 var vigtigst, at eleverne kunne anvende de tyskfaglige redskaber, de havde tilegnet sig.

Svarene fra grundskolelærerne viser, at især studiekompetencen og motivationen vægtes højt, når deres elever skal erklæres uddannelsesparate til STX. De faglige kompetencer ses som en sekundær forudsætning, som formodedes at ville følge i kølvandet på den seriøse arbejdsindsats. L4 skilte sig ud ved udelukkende at se på elevernes faglige kompetencer. Dette udsagn skal ses i lyset af, at hun gennem hele interviewet gjorde det klart, at det på den privatskole, hvor hun arbejder, er en selvfølge, at eleverne tager deres skolegang seriøst. Det må derfor formodes, at hun ikke plejer at skulle tage stilling til elevernes arbejdsmoral og studiekompetencer, når hun vurderer sine elevers uddannelsesparathed, fordi de er givet på forhånd. I og med at L3 ikke går så meget op i, hvilke af hans elever, der skal på STX, må hans svar ses som en målsætning for, hvilke kompetencer alle hans tyskelever bør tilegne sig. Dog lod han det klart skinne igennem, at det langt fra var en målsætning, alle

hans elever nåede at opfylde.

Gymnasielærernes forventninger til elevernes kompetencer fordelte sig således:

G1 så gerne, at eleverne var i stand til at møde velforbredte. Det var hendes opfattelse, at mange af de dygtige elever ikke havde været vant til at lave lektier i grundskolen. Desuden fastholdt hun evnen til at kunne indgå i læringsfællesskaber som en vigtig kompetence på STX. G2 vurderede elevernes ordforråd og viden om ordtilegnelsesstrategier som værende de vigtigste. Så måtte de finde et fælles udgangspunkt i forhold til grammatikken. G3 understregede, at lærevilligheden måtte være den absolut vigtigste, og at eleverne som minimum havde kendskab til den grundlæggende grammatik. G4 lagde vægt på et bredt spekter af kompetencer: evnen til at lære nyt (læringskompetence), lyst, nysgerrighed og samarbejdsevner. Hertil kom de sproglige kompetencer, kommunikativ kompetence og evnen til at omskrive og omformulere (strategisk kompetence), samt metasproglig kompetence, som han definerede som bevidsthed om sprog, kendskab til sætningsanalyse og at kunne lege med sproget. De sidste kompetencer vil jeg kategorisere som lingvistisk kompetence og diskurs-/tekstkompetence.

Svarene viser, at det for G1, G3 og G4's vedkommende på samme vis som for flere af grundskolelærerne, er de overordnede studie-, lærings- og sociale kompetencer, der vægtes højest. Den lingvistiske kompetence findes dog også vigtig for elevernes egnethed til STX hos både G2, G3 og G4. Overordnet set er der altså flere steder en grad af overensstemmelse mellem grundskolelærernes vurderinger og gymnasielærernes forventninger til elevernes kompetencer. Alligevel virker det ikke som om, enderne mødes helt. Alle gymnasielærerne gav i løbet af deres interview udtryk for, at de fandt mange af elevernes faglige kompetencer utilstrækkelige, men at de gennem deres daglige undervisning prøvede at kompensere for det ved at tilpasse undervisningen og forventningerne til elevernes niveau. Så når de vægter studie-, lærings og den sociale kompetence højest, er det nok ikke et udtryk for, at de faglige kompetencer er uden betydning (hvilket svarene da heller ikke antyder), men snarere at de i større eller mindre grad har affundet sig med elevernes faglige kompetenceniveau, og at problematikken omkring elevernes motivation og arbejdsmoral fylder mere. Det kan derfor virke problematisk, at L1 og L2 ikke ser et problem i at sende en flittig, men fagligt middelmådig elev på STX.

Mange af de ønskede kompetencer synes at hænge nøje sammen med elevernes læringskultur, hvilket der i meget lille udstrækning tages højde for i bekendtgørelserne, som primært beskæftiger sig med, hvordan lærerne kan udvikle og bevare elevernes motivation for faget.

Grundskolelærerne blev i øvrigt spurgt, hvordan de i deres planlægning tager højde for at forberede eleverne på gymnasiets krav til kompetencer, og om de overhovedet mener, det er deres opgave. Til den sidste del af spørgsmålet svarede L1 og L2 klart ja. L1 gav udtryk for, at hun i sin tyskundervisning differentierer målene for de elever, der skal på en gymnasial ungdomsuddannelse og de, der vil gå håndværkervejen. L4 svarede, at det er hendes ansvar at forberede alle sine elever på livet efter grundskolen, uanset hvilken uddannelsesvej de vælger. L3 havde gjort det klart, at det ikke interesserer ham, hvad hans elever skal efter grundskolen, og jeg vurderede derfor, at spørgsmålene i hans tilfælde ikke ville bringe mere til interviewet. L1 forklarede, at hun forbereder sine elever ved at spore STX-aspiranterne ind på arbejdsgangen og vænne dem til at sige noget i timerne. Til mit supplerende spørgsmål, om hun forbereder dem på gymnasiets krav til de sociale kompetencer og højere krav til selvstændighed, svarede hun nej, men at hun nok burde have mere fokus på det. L2 mente, at hun bedst forbereder sine elever på STX ved at lære dem at overholde deadlines, møde til timerne og deltage aktivt. Hun giver karakter for deres opgaver og arbejder i 9. kl. med at bevidstgøre eleverne om deres egne foretrukne læringsstile. Ifølge L4 forbereder hun sine elever til gymnasiet ved at lade dem lytte til og se tyske film og korte nyhedsudsendelser om forhold i tysktalende lande. Hun er klar over, at der på STX fordres en mere analytisk tilgang til tekstarbejdet, hvilket hun ikke mener, hun kan forberede eleverne til, men hun kan give dem et sprog, de kan anvende samt nogle afkodningsteknikker.

Lærernes svar viser, at deres prioritering af elevernes kompetencer er farvet af deres eget tilegnelsessyn, og at det, uanset hvordan kompetencebegrebet er defineret i bekendtgørelserne, har betydning for den daglige undervisning og på sigt overgangen til gymnasiet. Det er interessant at bemærke, at L1, som anså elevernes arbejdsmoral som værende den vigtigste kompetence for en videre færd på STX, udelukkende fokuserer på de faglige kompetencer i sin forberedelse af eleverne. Det kan være et udslag af en upræcis formulering, men hendes bemærkning om, at det burde hun måske fokusere mere på, virkede som om, hun pludselig selv blev klar over den skæve fordeling. Mere tankevækkende er L3's manglende svar. Det

skyldes i første omgang naturligvis min vurdering i situationen om spørgsmålets irrelevans, men baggrunden for dette er desto mere tankevækkende. L3 ser tydeligvis ikke elevernes overgang fra grundskolen til gymnasiet som noget, der ligger inden for hans arbejdsområde. Hvor repræsentativ hans holdning er, kan man kun gisne om.

4.3.3 Hvilke udfordringer ser lærerne forbundet med elevernes kompetencer i forhold til overgangen?

For eksplicit at få be- eller afkræftet, om der er overgangsproblemer i forhold til elevernes kompetencer, stillede jeg grundskolelærerne følgende spørgsmål: ”Hvilke udfordringer ser du i forhold til elevernes kompetencer med henblik på overgangen til gymnasiet?” og gymnasielærerne spurgte jeg: ”På hvilken måde oplever du, at der kan være overgangsproblematikker forbundet med elevernes kompetencer?” Det skal naturligvis understreges, at grundskolelærerne også her måtte svare ud fra de formodninger, de havde, samt tilbagemeldinger fra tidligere elever, hvorimod gymnasielærerne svar afspejler deres oplevelser og erfaringer fra den daglige undervisning.

L1 troede, at eleverne nogle gange vurderer deres eget faglige niveau for højt, og derfor bliver skuffede, når de ikke opnår den forventede karakter på STX. Deres forventninger til STX stemmer ikke overens med den virkelighed, de møder. Desuden frygtede hun, at samfundets krav til de unge om at gennemføre deres uddannelse så hurtigt og med så gode resultater som muligt er med til at fastholde elevernes fokus på karakteren frem for, om de har lært noget. G1 klagede over, at eleverne tilsyneladende ikke er vant til at lave lektier og møde velforberedt. Hun vurderede, at man i gymnasiet er nødt til at lægge strategien om på sigt og i højere grad lægge forberedelsen i timerne. G2 var ked af, at nogle elever i grundskolen har fået lov til at hade tysk og ’gemme’ sig i timerne. Det bevirker, at de mangler ordforråd og ikke er vant til at arbejde med faget. Desuden er den store faglige spredning på holdene problematisk, når det gælder grammatikundervisningen. Hun havde derfor været nødt til at skruer ned for sin egen målsætning for, hvor mange grammatiske emner eleverne kunne nå at lære i løbet af to år. L2 så en udfordring i, at hun som lærer har svært ved at nå rundt om alle elever og få øje på deres kompetencer. Hun var frustreret over, at undervisningen først i 9. kl. begynder at blive ’gymnasiel’ og at eleverne har svært ved at vænne sig til det øgede krav om seriøsitet i 9. kl. Hun så i lige så høj grad en overgangsproblematik mellem 8. og 9. kl. L3 kunne

ikke svare på spørgsmålet, da han kun har hørt fra de elever, der har været glade for hans undervisning og ikke fra dem, der har haft overgangsproblemer. Ofte er det de elever, der har terpet grammatik med ham, som føler, de har forstået noget. Dette så L3 selv som et dilemma: Tyskundervisningen må efter hans mening ikke blive domineret af grammatikterperi, men grammatikundervisning er på den anden side nem at organisere og kan skabe ro i klassen. G3 oplevede de største udfordringer med elevernes kompetencer forbundet med, når de ikke kan lave en grundlæggende sætningsanalyse, og at mange elever ikke har nogen strategi for, hvordan de bedst lærer og husker ord. L3 oplevede ingen udfordringer forbundet med sine elevers kompetencer, men forudså, at der ville kunne opstå overgangsproblemer, hvis de ikke havde et aktivt ordforråd, viden om at slå op i ordbogen og grammatikoversigter samt havde styr på den grundlæggende grammatik. Endelig var G4 enig med G2 om, at de ekstremt heterogene hold er den største udfordring.

Noget kunne tyde på, at flere af lærerne har taget udgangspunkt i deres egne udfordringer med elevernes kompetencer set ud fra et undervisningsperspektiv, når de har svaret på spørgsmålet. Både G1, G2, L2, L3, G4 og til dels G3 udtrykte frustration over, at det kan være svært at få undervisningen til at fungere pga. elevernes manglende kompetencer, forberedelse eller indstillingen til faget. Igen overlapper overgangsproblematikken flere aspekter på én gang. Både læringskultur og undervisningsdifferentiering blander sig i lærernes svar, hvilket bekræfter mig i, at overgangsproblematikken ikke kan anskues og løses ensidigt. Svarene peger i flere forskellige retninger, men især holdenes heterogenitet er en udfordring i såvel grundskolen som på STX. L1 bringer en ny aktør på banen i form af 'samfundet', der er med til at lægge et forventningspres oven i elevernes eget, hvilket kan skabe overgangsproblemer, hvis forventningerne ikke indfries. L2 bekræfter de iagttagelser, jeg selv gjorde mig i forbindelse med indholdsanalysen af bekendtgørelserne: mange af de færdigheder, der lægges vægt på i gymnasiet, tages først op i 9. kl., hvilket for nogle elevers vedkommende er alt for sent. L3 peger på et dilemma, som jeg tror, mange lærere har stået i, og det bekræfter blot, at de valg, læreren træffer i forhold til undervisningens indhold, har stor betydning for, hvilke kompetencer eleverne tilegner sig. Elevers indstilling til arbejdet har også stor betydning for tilegnelsen, og dette kan meget vel være én af årsagerne til, at eleverne, med G2's ord, "får noget forskelligt ud af den samme undervisning" (Lydfil C: ca. 04:40), hvilket er med til at forstærke spredningen på 1.g-holdene.

G2 og G3 ekspliciterer, at de har været nødt til at tilpasse deres forventninger til elevernes arbejdsindsats og faglige niveau, hvilket er med til at bekræfte Thomas Ziehes teori om afvænnings-effekten: at lærerne for at imødekomme eleverne lader sig begrænse af deres egne antagelser af realiteterne om, hvad der ikke længere er muligt.

4.4 Progression

4.4.1 Hvordan definerer lærerne begrebet 'progression'?

Lærernes definition af begrebet 'progression' er forholdsvist enslydende. Flere af dem bruger billedet med at 'bygge oven på'. Der er lidt forskel på, i forhold til hvilke områder de ser progressionen, men fælles for dem alle er, at de bl.a. ser progressionen ud fra et fagligt perspektiv, og at deres definition stemmer meget godt overens med bekendtgørelserne.

L2 beskriver det kort og godt: "Jamen, progression betyder jo udvikling." (Lydfil D: ca. 15:25). L2 er meget bevidst om, at progressionen starter helt fra 0. kl., og at der er nødt til at være en forventningsafstemning afdelinger imellem på hendes skole, for at der kan blive en fornuftig progression i elevernes faglige niveau. L4 mener, at progressionen bør komme helt af sig selv i takt med, at eleverne får et større ordforråd, og stoffet bliver sværere. Hun roser lærebogssystemerne i grundskolen for at være bygget op med en fin progression. G1 pointerer, at man som lærer må stille sig tilfreds med, at nogle elever kun opnår en lille progression. L3 forklarer, at der nogle gange kan være huller i elevernes progression, som man må reparere og derefter bygge videre på. G4 problematiserer den traditionelle opfattelse af den grammatiske progressionsrækkefølge og henleder opmærksomheden på, at man måske i højere grad burde tænke i en vokabularisk, kulturel, organisatorisk eller social progression. G2 peger på, at eleverne kan progrediere i forhold til selvstændighed i tekstanalyse og evne til at integrere deres kulturforståelse i det øvrige arbejde. Hun ser dog også en progression i forhold til elevernes selvstændighed, når det gælder arbejdsformer – at man må forholde sig til forskellen på arbejdsfællesskab og socialt fællesskab. Progressionen kan bestå i, at eleverne oparbejder evnen til at vurdere og tage medansvar, når det faglige indholdsstof skal udvælges. Hun lader nogle gange sine 2.g klasser være med til at vælge, hvilke emner de skal arbejde med.

Desuden peger hun på, at der på STX ikke som i folkeskolen er én klasselærer, som eleven kan støtte sig til, hvorfor der forholdsvis hurtigt må ske en psykologisk progression, når han eller hun begynder på STX. L4 mener ikke, man kan skære den sociale progression hos eleverne over én kam, da det kommer meget an på klassedynamikken, men hun bruger gerne projektarbejde og CL-strukturer for at træne eleverne til at kunne arbejde selvstændigt og i grupper uden lærer. Endelig forudser L1, at hendes elever må opleve en psykologisk og social progression, når de kommer på STX, fordi de her i højere grad end i folkeskolen møder andre unge, de kan spejle sig i.

Fælles for alle lærerne er, at de først og fremmest svarede på spørgsmålet set ud fra en faglig progression. Nogle beskrev begrebet set ud fra elevernes progression, andre set ud fra undervisningens. Først da jeg henledte deres opmærksomhed på, at der også findes en social og psykologisk progression, nævnte de andre aspekter som fx selvstændighed. Det kan selvfølgelig skyldes den kontekst, interviewet blev foretaget ud fra, men vidner også om, at elevernes progression måske ikke altid ses i en større sammenhæng end den faglige. Eleverne er hele mennesker, der lever og agerer uden for klasselokalet, og denne livsverden har ofte stor betydning for deres progression i klasselokalet. Dette forsøger Michael Svendsen Pedersen at tage højde for med sin teori om *læringskultur* og *kulturel læring*. For at udvikle bedre læringsmuligheder og dermed progression for forskellige grupper af elever må læringskulturen ifølge Michael Svendsen Pedersen give eleverne mulighed for kulturelle læringsprocesser med udgangspunkt i hele deres livshistoriske erfaringsbaggrund. Også når det gælder elevernes progression, spiller læringskulturen ind.

4.4.2 I hvor høj grad ser lærerne på de to uddannelsestrin elevernes progression som en sammenhængende proces?

For at besvare dette undersøgelsesspørgsmål valgte jeg igen at udforme interviewspørgsmålene lidt forskelligt til de to lærergrupper. Grundskolelærerne blev spurgt: "Hvordan ruster du dine elever til fortsat sproglig progression efter grundskolen?" og gymnasielærerne fik spørgsmålet: "I hvor høj grad oplever du elevernes progression som en fortsat proces fra grundskolen?" og i visse tilfælde det præciserende spørgsmål: "Kan de bygge videre på det, de har med fra grundskolen?". I denne kategori faldt lærernes svar meget forskelligt. Grundskolelærernes svar ser således ud:

L1 mener, at FSA lægger op til den måde, man arbejder på i gymnasiet. Da jeg bad hende om at uddybe, forklarede hun, at der i den nuværende prøveform ligger et øget ansvar hos eleverne, fordi de selv skal finde og bearbejde teksterne til deres selvvalgte emne. Hun forsøger desuden altid at arbejde henimod, at eleverne skal kunne føre en samtale om teksten på tysk, på samme måde som de gør det i dansk og engelsk. Desværre, erkendte hun, er det meget svært at nå dertil i tysktimerne. L2 synes, hun forbereder sine elever på en fortsat progression ved at insistere på, hvor godt det er at kunne tysk, fordi det giver øgede jobmuligheder; især i grænselandet op til Tyskland, hvor hendes elever bor. L3 finder det vigtigst, at gøre eleverne i stand til at kunne sige nogle sætninger og faste vendinger, så de kan klare sig i mødet med en tysktalende. L4 mener, at hun med sin egen begejstring smitter eleverne og dermed får dem til at vælge tysk på STX. Desuden forbereder hendes skole eleverne på fremtiden ved at stille høje krav til det faglige niveau.

Disse svar vidner om, at lærerne ser deres rolle som formidlere af deres fag meget forskelligt. Samlet svarer lærernes holdninger til intentionerne i *Vejledning for faget tysk*, der mener, at ”man som udskolingslærer kan være medvirkende til at motivere eleverne og bygge bro til ungdomsuddannelserne.” (VEJL. 2014: 6). Set hver for sig kræver overgangen til STX mere end det, grundskolelærerne hver især lægger vægt på, men det er skridt på vejen! I øvrigt er det interessant, at lærerne, som alle i første omgang definerede ’progression’ ud fra et sprogfagligt aspekt, her forestiller sig elevernes videre progression i et meget bredere perspektiv.

Hvordan mener gymnasielærerne, at elevernes progression er en fortsat proces? G1’s erfaring er, at det er meget forskelligt og i høj grad kommer an på, hvad eleverne har med sig fra grundskolen:

”Nogle kan. Det er jo meget, meget forskelligt. De kommer med vidt forskellig baggrund. Der er nogen tysklærere i folkeskolen, som underviser helt uden grammatik, og som kun gør det som en eller anden form for naturlig indlæring. Og det bliver selvfølgelig derefter. Og de får svært ved det. Der kan man ikke bygge direkte videre.” (Lydfil B: ca. 9:05).

G1 starter efter eget udsagn altid langt under niveau i grammatikundervisningen – ca. 8. klasses niveau,

vurderer hun - for at få alle med. G2 synes, at hendes 1.g'ere har arbejdet med nogle gode emner i grundskolen. Hun har oplevet at tage en film op, som nogle elever allerede havde set i grundskolen, men at eleverne efterfølgende følte, at de havde opnået en større forståelse for filmens temaer. Dette eksempel viser fint progressionens cirkulære proces. Hun har også set, at eleverne har oplevet progression i forhold til deres grammatiske viden i forbindelse med AP.¹³ Dog gentager hun altid nogle grundlæggende grammatiske emner med sine tyskelever for at sikre, at alle har forstået dem. G3 oplever også, at elevernes forkundskaber fra grundskolen er meget forskellige, så hun starter altid helt forfra med den grundlæggende grammatik i form af 'der-den-des-dem'. G4 synes ligeledes, der er stor forskel på, hvor meget hans elever kan bygge videre på det, de har med fra grundskolen. Blandt hans kolleger bruges udtrykket 'falske begyndere', som dækker over de elever, der har modtaget 3 års tyskundervisning i grundskolen, men reelt starter på bar bund i gymnasiet. I lighed med G2 synes G4, at AP giver god mening, fordi eleverne lærer at se sammenhænge i sætningsanalyse og sætningskonstruktion. Da G4 også er dansklærer, nævner han et eksempel fra danskundervisningen, hvor eleverne støder på problemer i deres progression. Nogle elever har i grundskolen været vant til at høste anerkendelse for deres evne til at skrive gode og fantasifulde historier, men på STX får man kun point for at kunne skrive analyserende, reflekterende osv. Det er imidlertid min opfattelse, at denne overgangsproblematik lige så vel kan opstå i tyskundervisningen, hvor kravene til elevernes refleksionsniveau også progredierer.

Der er således bred enighed om den store forskel på, i hvor høj grad elevernes progression er en fortsat proces fra folkeskolen. Som med kompetencerne er der nogle elever, som ikke har problemer, og andre der har, hvorfor min undersøgelse handler om dem. Det bliver ved dette spørgsmål meget tydeligt, at elevernes grammatiske kompetencer vægtes ganske højt af gymnasielærerne, og at det netop er den grammatiske progression, der efter deres mening er mest problematisk. Grundskolelærerne er formentlig godt klar over, at STX fordrer et vist kendskab til grammatik, men ikke desto mindre er det nogle andre aspekter, de nævner i forbindelse med, hvordan de bedst ruste deres elever til en fortsat progression. Som tidligere nævnt er det da heller ikke de grammatiske kompetencer, der lægges mest vægt på i *Fælles Mål*

¹³ AP står for Almen Sprogforståelse og dækker over et obligatorisk almensprogligt introforløb i starten af 1.g, hvor sprog lærere i fællesskab bidrager til elevernes grundlæggende viden om bl.a. sætningsanalyse og sprogbrugsregler.

og *Læseplanen*. Hermed opstår en skævvridning i forhold til, hvordan grundskolelærerne og gymnasielærerne forestiller sig elevernes fortsatte progression. En klar forventningsafstemning ville her kunne gøre en forskel.

4.4.3 Hvilke overgangsproblematikker kan der være forbundet med elevernes progression?

Idet grundskolelærerne ikke kan forventes at kunne svare indsigtsfuldt på dette spørgsmål, blev de i stedet stillet spørgsmålet, om de oplever problematikker med elevernes progression og derefter bedt om at give deres bud på, hvordan det evt. kan påvirke deres overgang til STX. Gymnasielærerne, som bedre kan svare ud fra deres førstehåndserfaringer, blev spurgt, om de oplever, at der kan være overgangsproblematikker forbundet med elevernes progression og i så fald hvilke. I mange tilfælde havde gymnasielærerne allerede i de to foregående spørgsmål været inde på problematikkerne.

L1 ser et problem i, at progressionen i tysk skal gå så stærkt (her taler hun ud fra, at hun indtil nu kun har haft afgangselever, der har haft tysk i tre år). Den stejle progression gør, at eleverne én efter én falder fra, så der til sidst kun er 2-4 aktive elever. Det går ud over klassedynamikken. Hun formoder, at der på gymnasiet må være en større dynamik, for der sidder mange flere dygtige og aktive elever i hver klasse.

L2 mener, at problemerne med progressionen skyldes, at eleverne går fra at være børn til at blive unge, når de begynder på tyskundervisningen. De er blufærdige og bange for at dumme sig. Desuden bremser det deres progression, at de bliver frustrerede over ikke at kunne formulere sig lige så godt på tysk, som de kan på engelsk.

L3 nævner også blufærdigheden som et af de største problemer ikke bare i tyskundervisningen, men blandt elever generelt. Han har affundet sig med elevernes niveau og besluttet sig for at klø på og se, hvor langt det rækker. Han gider ikke bekymre sig om, hvorvidt eleverne har huller i deres progression efter 9. kl., for hvis de virkelig brænder for noget, skal de nok lære det, mener han.

I L4's tilfælde vurderede jeg, at spørgsmålet ikke ville bringe flere informationer frem, fordi hun kort forin-

den havde understreget, at

”Nu er det jo en skole, som leverer gode resultater, så det er faktisk sjældent, at vi oplever nogen, som synes, at overgangen er svær. Vi ved også fra de gymnasielærere, vi samarbejder med, at de er godt klædt på til den der overgang.” (Lydfil G: ca. 13:40).

Grundskolelærernes oplevelser divergerer fra ’ingen problemer’ (L4) over frustration grundet den korte progressionstid (L1) og elevernes blufærdighed (L2 og L3) til det nærmest opgivende (L3). Dette siger ikke kun noget om lærerne, men også noget om, hvor forskellige deres arbejdsbetingelser må være. Dette vil jeg se nærmere på i mit diskussionskapitel. Man kan blot håbe på, at L1 og L2’s frustrationer vil mindskes en smule, i takt med at de elever, der har haft en tidligere sprogstart, bliver 9. klasses elever. Den korte progressionstid og blufærdigheden er imidlertid også noget, gymnasielærerne mærker jf. G1’s svar om progressionens hastighed som en af årsagerne til overgangsproblematikken og G2’s svar på, hvilke udfordringer hun oplever i forhold til elevernes kompetencer: at de har fået lov til at ’gemme sig’ i tysktimerne.

Gymnasielærernes iagttagelser af overgangsproblemer forbundet med elevernes progression giver sig udslag på følgende måde: G1 har inden for de sidste 5 år mærket en målbar forringelse i elevernes progression. Hun har været nødt til at sætte en mere realistisk målsætning for, hvilke grammatiske emner hun kan nå at lære eleverne, og hun har måttet revidere i de tekster, hun plejer at bruge, fordi de er for svære for eleverne. Desuden bemærker hun:

”En anden del af problemet er, at vores elever er utilbøjelige til at lære ting udenad, og det betyder, at tysk har arvet latins status som hadefag nummer et, fordi det kan man ikke lære, uden at kaste sig ud i et minimum af udenadslære, og det er der nogen som afviser. Og så, ja, det kræver vel ro og koncentration og lyst til at knække koder og så videre, og hvis ikke man på en eller anden måde får stimuleret den lyst tidligt nok, så bliver det svært, ikke? Men altså, jeg skal ikke sidde og fortælle, hvad der er i vejen med folkeskolen, for det bliver gætterier fra min side.” (Lydfil B: ca. 13:05).

På samme måde som L1 formoder, at klassedynamikken på STX er mærkbart større end i grundskolen, gætter G1 her på, at eleverne i folkeskolen ikke bliver stimuleret nok til at koncentrere sig og motiveret nok til at knække koder. Citatet er taget ud af en længere sekvens, hvor G1 gætter på, at der ikke er særligt mange uddannede tysklærere i grundskolen, hvilket hun mener, giver sig udslag i elevernes ringe faglige niveau. Begge læreres udtalelser viser, at de ikke kender ret meget til situationen på det andet uddannelsesstrin, men danner sig nogle fordomme, som ikke nødvendigvis hænger sammen med virkeligheden. Det understreger endnu engang behovet for et større samarbejde mellem grundskole- og gymnasielærerne.

G2 oplever, at der kan være problemer med elevernes progression, hvis de ikke kan se meningen med det, de skal lære. Dette billede genkendes fra Thomas Ziehes teori om de unges *egenverdener* og *fremmedhedsafvænningen*, men G2 forsvarer sine elever med, at fx grammatiske betegnelser er meget abstrakte, hvormed hun viser, at hun forstår elevernes reaktion. G3 ser overgangsproblematikken ved at nogle elevers progression stagnerer, fordi de giver op. De kan ikke følge med i undervisningen eller udtrykke sig på tysk, og så synes de ikke, det er sjovt. Hun mener, at det er elevernes egen mangel på arbejdsvilje, der spænder ben for progressionen, fordi de ikke vil investere den tid, det kræver. Præcis som G1 beskrev, mangler eleverne vedholdenhed, hvilket Thomas Ziehe ville tilskrive elevernes *informalisering* og *understrukturerethed*. G4 kan se, at nogle af hans elever har svært ved at vænne sig til de latinske grammatikbetegnelser og den måde, der arbejdes med stoffet på, idet der oven i forståelsesdelen kommer en fortolknings-, diskussions eller refleksionsdel. G4 forklarer, hvordan nogle elever

”bliver hængende i det der sproglige dynd og aldrig kommer ud, altså simpelthen aldrig kommer hen til en forståelse af teksten, der gør, at de kan sætte den forståelse i spil i en eller anden mundtlig øvelse, eller besvar et eller andet, eller skriv et kort resume eller et eller andet. De bliver hængende i, at de simpelthen ikke forstår teksten” (Lydfil H1: 1:02:50)

Han problematiserer, at nogle elever er

”så lokale læsere. Altså de sætter ikke tekstens kontekst i spil. Altså det der med at de læser én linje, og så tænker de: forstår jeg den her linje. Og så læser de den næste linje og tænker:

forstår jeg den her linje. Uafhængigt af hvad det var, de lige var kommet frem til i den forrige linje. Alle de ting man kan bruge, som kan hjælpe én på en eller anden global forstand til at få en forståelse af teksten, og hvad det er der er på spil i teksten og sådan noget, ikke, dem bruger de ikke. De er simpelthen så lokale ord for ord læsere ”(1:03:20).

G4 peger på en væsentlig problematik, som dukker frem flere gange i min undersøgelse: Elevernes diskurs-/tekstkompetence er ikke veludviklet nok til de krav til tekstforståelse og tekstarbejde, der fordres på STX og derfor opstår der huller i deres progression. Huller der kan være svære at nå at fylde ud, fordi progressionens hastighed skal være så høj.

4.5 Undervisningsdifferentiering

Da undervisningsdifferentiering (UVD) længe har været et krav i folkeskolen, og gymnasiet ifølge Jens Dolin ikke har tradition for at bruge det, vil jeg i min undersøgelse afklare, hvordan det forholder sig med UVD på de to uddannelsestrin. Om deres definition af og måde at udføre UVD på stemmer overens, hvilke udfordringer lærerne oplever forbundet med UVD og om der er overgangsproblemer i forbindelse med UVD.

4.5.1 Hvordan definerer lærerne begrebet 'undervisningsdifferentiering' og hvordan udfører de det?

Under de 8 interview stod det hurtigt klart for mig, at UVD er et begreb, alle kender til, men opfatter og udfører forskelligt, og at forskellene manifesterer sig på begge uddannelsestrin. L1 mente, at UVD handler om at splitte klasserne op og niveaudele dem. Dette havde der ikke været mulighed for på hendes skole, så derfor måtte hun i stedet differentiere på målene for elevernes opgaver. L3 mente ligeledes, at UVD bestod i at stille forskellige opgavemål. L4 mente derimod, at målene måtte være de samme, men at måden eleverne løste opgaven på, kunne være forskellig. Det kunne fx være tematisk. G2's svar mindede meget om L4's og hun tilføjede, at differentiering kunne ske efter niveau, motivation eller læringsstil. L2 og G3 svarede meget enslydende, at UVD indebærer, at man prøver at tilgodese den enkeltes behov og tilrettelægger undervisningen, så alle løfter sig lidt. G1 definerede ikke begrebet, men beskrev, hvordan

hun undervisningsdifferentierer: Hun deler klassen i to, efter hvem der har læst og hvem der ikke har, og lader ellers eleverne selv definere, hvilken opgave de vil lave. G4 brugte Vygotskys velkendte udtryk om at ramme den enkelte elevs 'zone for nærmeste udvikling' og forklarede, at det både kunne være i sproglig, tematisk og kulturel forstand. Flere af lærerne forvekslede UVD med organisatorisk differentiering.

G4 redegjorde for, hvordan man på hans gymnasium har valgt at tredele alle tyskholdene efter niveau. Delingen foregår efter jul i 1.g, og man havde haft så gode erfaringer med det, at det vil fortsætte. Han var godt klar over, at delingen muligvis sker på bekostning af de svageste elever, men vurderede at det i sidste ende nok ikke vil betyde så meget for deres samlede resultat. Til gengæld letter det lærernes arbejde betydeligt og løfter niveauet på de gode hold. Også på L2's skole praktiserer man organisatorisk differentiering, idet 7. klasses eleverne sluses ind på 8. klasses holdet, efterhånden som deres niveau tillader det. G2 differentierer i stilladseringen af opgaverne, således at nogle elever får mere hjælp til opgaven end andre. G3 differentierer i den skriftlige del ved at stille forskellige krav til opgaverne. I den mundtlige del benytter hun organisatorisk differentiering eller laver stationstræning, hvor hun har mulighed for at træne samtale med en mindre gruppe elever ad gangen, mens resten af klassen løser nogle andre typer opgaver.

Overordnet set kan det konstateres, at der i høj grad benyttes organisatorisk differentiering både i grundskolen og på STX, men at man ikke alle steder er bevidst om forskellen på dette og UVD. Der er heller ikke helt enighed om, hvorvidt man kan tillade sig at differentiere på målene eller ej. De fleste lærere tænker differentieringen i forhold til elevernes faglige niveau, mens nogle enkelte lærere forestiller sig andre kriterier for UVD.

4.5.2 Hvilke udfordringer oplever lærerne forbundet med UVD?

5 ud af de 8 lærere nævner tiden som et aspekt, der besværliggør UVD. Tid til at evaluere eleverne for at finde deres individuelle faglige niveau, tid til at planlægge efter UVD principper, tid til at udføre det i klassen, tid til at nå at samle op på de mange forskellige typer opgaver osv. 3 af lærerne nævner, at elevernes adfærd besværliggør UVD. L1's forsøg på UVD falder fra hinanden, fordi eleverne ikke løser deres del af arbejdet, G2 har svært ved at få de umotiverede fagligt svage elever til at lave noget som helst og L3's elever nægter at sige noget foran klassen, uanset hvor små kravene måtte være. G1 og L1 nævner stigmatisering

af eleverne som et problem, mens L4 ikke oplever problemer forbundet med UVD. På hendes skole tilbyder man ekstratimer til de svageste og sender de dygtigste elever på talent-camp.

4.5.3 Kan gymnasielærerne se en sammenhæng mellem behovet for UVD og overgangsproblematikken?

For at afgøre, om UVD overhovedet er en del af overgangsproblematikken, blev gymnasielærerne spurgt, om de kunne se nogle sammenhænge mellem elevernes behov for UVD og overgangsproblematikken. Hertil svarede alle lærere, at behovet for UVD hænger sammen med overgangsproblematikken på den måde, at elevernes faglige spredning fordrer UVD. Ingen af dem havde oplevet, at eleverne fandt graden af UVD utilfredsstillende, og skød dermed en pil igennem hypotesen om, at der ikke anvendes UVD på STX. I hvert fald ikke ifølge lærerne selv. G1 bemærkede, at nogle elever måske savner den omsorgsgivende lærerrolle, de har været vant til fra deres klasselærer i grundskolen.

4.6 Læringskultur

Læringskulturen dukker kontinuerligt op i alle de aspekter, jeg har arbejdet med i denne undersøgelse. Den viser sig primært i de udfordringer, lærerne har i forhold til elevernes adfærd, motivation og arbejdsvaner. Jeg vil derfor samle op på alt det, jeg ikke har analyseret i de foregående afsnit, samtidig med at jeg analyserer lærernes svar på spørgsmålene om læringskultur.

4.6.1 Hvordan definerer lærerne læringskulturen på deres skole og på uddannelsestrinet generelt?

Det er bemærkelsesværdigt, at kun 2 ud af de 8 lærere kan definere en helt klar og fælles læringskultur på deres skole, nemlig L2 som arbejder på en friskole og L4, som arbejder på en privatskole. Dette hænger sandsynligvis sammen med, at de begge er betalingskoler og derfor af rekrutteringshensyn er nødt til at have en synligt defineret læringskultur. Resten af feltet i min undersøgelse kan enten ikke definere den lokale læringskultur eller mener, at den er individuel fra klasse til klasse eller lærer til lærer. L1 ytrer, at der på hendes folkeskole i Nakskov ikke er nogen læringskultur, og at det skyldes det socialt belastede optagelsesgrundlag. For en del af eleverne er det at møde i skole nok, forklarer L1. De kan ikke også rumme

læringen. Desuden er skolen udfordret af, at privatskolerne i byen tiltrækker de ressourcestærke elever. Både G1 og G2 siger, at skolens officielle læringskultur 'nok er det fagligt høje niveau', og indikerer dermed, at denne officielle definition ikke stemmer helt overens med den faktiske læringskultur på deres gymnasier. G4 beskriver to forskellige læringskulturer på sin arbejdsplads: den ældre generation af kolleger, som udelukkende har en faglig dagsorden og lader det være elevernes egen sag, om de kan følge med, og en gruppe yngre lærere, som tænker mere relationelt og er bevidste om, at unge mennesker kan have mange andre ting i hovedet end skolen. Han forklarer, at antallet af elever med diagnoser og angst eller stress er stigende. De unge er udfordret. Læringskulturen på hans gymnasium fordrer på den ene side større selvstændighed af eleverne og ansvar for at få afleveret deres opgaver, men støtter på den anden side eleverne i form af opgaveværksted, lektielæsningspolitik og elevcoaches. G4 kritiserer, at taxametersystemet er temmelig styrende for læringskulturen, idet de udfordrede elever får alt for mange chancer. Der er en generel holdning blandt hans kolleger om, at der optages for mange elever med problemer, og at man ofte kan udpege fremtidige dropouts, længe før samarbejdet bliver bragt til ophør. Han synes, det er synd for eleverne, at de har spildt et år eller mere med nederlag, fordi de desperat holder fast i uddannelsesdrømmen. G4 peger på den samme problematik, som Knud Illeris gør i mit teoriafsnit: at rigtig mange elever søger ind på STX, fordi de vil følge drømmen om 'det eneste rigtige', og at kulturkløften mellem de unge og det almindelige gymnasium vokser, hvis ikke lærerne møder dem dér, hvor de er.

G1 beskriver den generelle læringskultur på STX som mangfoldig, fordi man "har den luksus, egentlig, at vi kan tillade os at undervise dem i fag, som i første omgang ikke har nogen synlig nytteværdi, men som er interessante og almindelige." (Lydfil B: ca. 32:50). Hun indrømmer dog, at det ikke er alle elever, der kan følge den tanke, og bidrager med sit udsagn således også til Illeris' teori om den voksende kulturkløft. G2 har bemærket, at læringskulturen blandt de unge i dag er, at de helst vil 'google' sig til deres viden eller se undervisningsvideoer på nettet fremfor at skulle læse det i en bog. Hun tilskriver det, at eleverne mangler træning i læsehastighed, og giver dermed uafhængigt Illeris ret i, at det senmoderne samfund med bl.a. internettet har lagt (i hvert fald en del) af det almindelige univers bag sig. Denne diskussion tager jeg op i kap. 6.

En anden faktor, der præger læringskulturen, er den enorme karakterfiksering, som nogle elever er meget optaget af. Både L1, L2, G3 og G4 nævner den som problematisk. L1 kan sågar konstatere, at nogle af

hendes kollegaer rider med på bølgen og terper op til prøver og nationale test for at få deres elever til at fremstå så dygtige som muligt, frem for at se på om læringen sidder fast. I den anden grøft skønner L3, at antallet af elever, der laver lektier i grundskolen på de sidste 15 år har rykket sig fra 85% til ca. 10%. Dette er naturligvis et personligt skøn og er nok ikke gældende for alle skoler i landet, men L1's udtalelser gav mig indtrykket af, at hun kæmper med det samme problem. Min undersøgelse viser altså, at der er endog meget stor forskel på læringskulturen på de forskellige grundskoler, og at folkeskolerne i disse to tilfælde fremstår som dem med de største udfordringer. Dette må formodes at have betydning for læringskulturen, og både G1 og G4 betroede mig under og efter interviewene, at de godt kan mærke forskel på, hvilke skoler 1.g'erne kommer fra, afhængigt af hvordan de klarer overgangen.

Overordnet må det konstateres, at en tydeligt defineret læringskultur forstærker sig selv og kan være med til at holde eleverne på sporet og afhjælpe noget af overgangsproblematikken. Konstateringen må dog stadig ses i lyset af de sociale forskelle, der måtte være i elevgrundlaget på de forskellige skoler. Vigtigst er det, at man gør, som man siger, man vil gøre. L2 indrømmede, at det var én af grundene til, at hun valgte at skifte fra folkeskolen til en friskole: ”Jeg havde brug for, at der var mere konsensus imellem tingene, og det er der derude.” (Lydfil D: ca. 30:20)

4.6.2 Hvordan reagerer eleverne på nyt stof?

Mange af lærernes definitioner på læringskultur i foregående undersøgelsesspørgsmål handler om de strukturelle, fysiske og sociale aspekter, der er med til at skabe læringskulturen. Jeg ønsker imidlertid også at se på, hvordan lærerne vurderer elevernes evne til at tage imod nyt stof – deres forandringskompetence. Jeg stillede derfor spørgsmålet: ”Hvordan vurderer du elevernes evne og vilje til at ville lære og forstå nye og ukendte teorier?” Lærernes svar viste, at en del elever har det svært med forandringer, der udfordrer deres egenverdener eller kræver arbejde for at forstå. L1 nævnte, at hun har en del ’curlingbørn’, som ikke er vant til at arbejde for tingene og giver op over for det, der er nyt og svært. G3 fortalte om elever, som blokerer helt for deres egen indlæring ved at sige ”Jeg kan ikke lære tysk”. På L2's skole havde man arbejdet med positiv psykologi og italesættelse af angsten for at fejle og få en dårlig karakter, fordi hendes elever havde det svært med at bevæge sig uden for deres komfortzone. L3's strategi, når eleverne stejler over for undervisningen var således:

”Jeg tror, jeg buldrer så meget løs, så jeg levner dem ikke mulighed for... altså, hvis der er nogen, der bare ytrer den mindste utilfredshed, som jeg sagde før med den elev, hvor jeg kommer ind og hopper og springer og er fuldstændig vildt engageret; de er jo godt klar over, at det er det, jeg gør. Når de så kritiserer mig, så bliver jeg fuldstændig hysterisk, og det gør jeg generelt, hvis der er nogen, der bare siger noget som helst negativt om min undervisning, så bliver de bare totalt overfaldet, for jeg ved jo at jeg brænder for det her.” (Lydfil E: ca. 1:05:00)

G1 og G2 ser ikke elevernes reaktion på det fremmede som noget problem. De mener i stedet, at lærerne, så vidt det er muligt, bør tilpasse sig elevernes læringskultur, forstået på den måde, at G1 mener, man på sigt bør afskaffe lektier, og G2 altid sørger for at finde emner, der interesserer eleverne. L2 og L3's svar viser, at der er mere eller mindre hensigtsmæssige måder at tackle elevernes reaktioner på det, der er anderledes, hvilket uvægerligt må have indflydelse på, hvordan eleverne udvikler deres forandringskompetence og siden hen er i stand til at tilpasse sig en ny læringskultur på STX.

4.6.3 Hvordan forbereder grundskolelærerne deres elever på læringskulturen på STX?

Når nu så mange elever har svært ved at tilpasse sig nye ting og forandringer, hvordan forbereder grundskolelærerne dem så på den 'nye' læringskultur på STX?

Hertil svarede L2, at hun skruer op for seriøsiteten i 9. kl. og taler meget med eleverne om ansvar for egen læring og at prioritere skolen højt. L4 henviste til, at de på hendes skole, ud over at stille høje krav til elevernes faglighed og ansvar for egen læring, afholder årsprøver i 9. kl. for at afmystificere det at gå til prøve. L1 indrømmede, at hun nok koncentrerer sig mere om at forberede eleverne til FSA end til læringskulturen på STX. Hun mente i øvrigt, at når man ikke med sikkerhed ved, hvad det er for en læringskultur, der venter dem, har man ikke fokus på at implementere det. Dertil er der nødt til at være et gensidigt samarbejde, hvor lærerne fra de to uddannelsesstrin kommer ud i hinandens klasser og ser, hvordan tingene fungerer, mente L1.

4.6.4 Hvilke overgangsproblemer har eleverne med at tilpasse sig læringskulturen på STX?

Der blev gennem alle interviewene talt en del om læringskultur, så for at samle op på læringskulturens rolle i forhold til overgangsproblematikken, bad jeg gymnasielærerne om at beskrive, på hvilken måde de nye 1.g'ere har problemer med at tilpasse sig læringskulturen på STX.

G3 mente, at hele overgangsproblematikken opstår, når eleven ikke selv har valgt STX, fordi han eller hun ønsker at lære noget og arbejde for det. Her kan henvises til G3's tidligere udtalelser om elevernes manglende arbejdsvilje, svage kompetencer og blokering for indlæring. Hun oplevede desuden tit, at kemien eleverne imellem kan betyde enormt meget for læringskulturen i den enkelte klasse. Især når der er tale om sammensatte tyskhold fra flere klasser, går det ud over trygheden. G2 gav udtryk for, at mange af hendes 1.g'ere, når de kommer på STX, ikke har været vant til mange daglige lektier. Nogle elever skal vænne sig til, at der er mødepligt og prøver systemet af i starten ved at pjække. Hun så dog ikke dette som et udbredt problem. Også G1 kunne berette om elever, som havde deres egen opfattelse af, hvad der er gyldig grund til fravær. Hun mente, at de unge ser alting som tilbud til dem og ikke som noget, de nødvendigvis skal. Dette giver sig udslag i manglende lektielæsning, fravær og at eleverne er optaget af mobiltelefonen i timerne. Disse beskrivelser er som taget ud af Thomas Ziehes *informaliserings- og understrukturethedsbegreber*. Eleverne navigerer ind og ud af undervisningen uden at føle sig forpligtet. Især mobiltelefonen er et problem, som også grundskolelærerne kæmper med. L1 beskrev, hvordan eleverne kan finde på at tjekke mobilen, mens de har en samtale med hende. Hun beskrev problemet således:

”Jeg tror slet ikke, at de selv har opfattelsen af, at det et problem. Jeg tror, at deres opfattelse er, at det bare er os, der ikke kan se, at det ikke er et problem. Og det hænger jo sammen med, at det egentlig er gået så stærkt, tror jeg. At hvis man tænker bare 10 år tilbage, så var mediebilledet jo et helt andet, og måske er det gået så stærkt, at samfundet ikke på den måde har fået sådan et normsæt med.” (Lydfil A: ca. 38:00).

Her peger L1 på et helt centralt fænomen, som ikke blot kendetegner overgangsproblematikken, men samfundet generelt. Ikke desto mindre kan det blive en del af overgangsproblematikken, hvis ikke rammerne laves om, således at man enten fysisk fjerner mobiltelefonerne fra undervisningen eller imple-

menterer brugen af dem, som L3 foreslår. Han hylder den nye teknologi, hvor eleverne bruger ordbogen på deres mobiler i undervisningen. Til gengæld ser han lidt igennem fingre med den uautoriserede brug af mobil i timerne. L4 opfordrer sine elever til at bruge mobilen til at optage og lytte til deres egen udtale, mens G1 under interviewet kom på den idé at lave fælles mobilpauser i timerne for at systematisere og legalisere, at eleverne tjekker mobilen, frem for at de bliver distraheret af, at de ikke må se, hvorfor mobilen brummede i lommen.

G4 retter fokus mod en elevgruppe, som ellers ofte bliver overset. Han beklager, at alle hjælperessourcerne som regel går til de svage elever med diagnoser, og efterlader eleverne fra uddannelsesfremmede hjem til sig selv:

”Den gruppe er der ikke særligt til. Dem har man bare en forventning om... vi laver jo ikke, vi har jo ikke støttepersoner, bare fordi folk kommer fra uddannelsesfremmede hjem, og det er måske nogen af dem, som faktisk har sværest ved at håndtere det der kodeskift.” (Lydfil H1: ca. 1:21:00).

Fordi de ikke fremstår som problematiske qua deres flittighed, bliver de en usynlig gruppe, som kunne være blevet løftet, hvis der havde været fokus på dem, mener G4. Her viser sig en overgangsproblematik, som kan være meget større end anslået, fordi den forsømte gruppe ikke for alvor falder igennem, men ofte kæmper i stilhed og overskygges af andre elever med mere åbenlyse problematikker.

G1 og G4 oplever begge, at den gruppe elever, der ikke er fagligt dygtige nok samt ikke forstår den sproglige kode og abstrakte tankegang, som bruges indforstået på STX, ofte har store overgangsproblemer. G4 nævnte i interviewet netop de elever, der kommer fra uddannelsesfremmede hjem som nogle af dem, der har sværest ved at tilpasse sig gymnasiets læringskultur. Endelig er der det øgede ansvar for aflevering af opgaver og planlægning af egen tid, som for nogle elever er problematisk, tilføjede han.

Især det sidste problem er noget, som grundskolelærerne kan arbejde med, og i L2 og L4's tilfælde bliver det også gjort. Til gengæld kan det virke sværere at forberede eleverne på den reflekterende tankegang,

hvis læreren også skal nå at opbygge elevernes sprogfaglige kompetencer. Denne opgave må alt andet lige hvile på skuldrene af hele faggruppen og ikke kun på tysklæreren.

4.7 Hvilke aspekter er centrale og hvilke mangler?

I forsøget på at finde ud af hvor den største indsats bør foregå for at lette overgangen, bad jeg alle lærerne om at tage stilling til, hvilke(t) af mine fire udvalgte aspekter de fandt mest centrale. Alle lærere fandt, at de fire aspekter er yderst relevante og alle på kryds og tværs er forbundne og hænger sammen med overgangsproblematikken. Dog pegede lærerne på enten kompetence og/eller læringskultur som værende de mest centrale aspekter, med klar overvægt til læringskulturen. G3 begrundede sit valg med, at hun som lærer selv kan have indflydelse på progressionen og undervisningsdifferentieringen, hvorimod læringskulturen og de kompetencer, eleverne kommer med, ligger uden for hendes rækkevidde. Lærernes vurderinger fordelte sig således:

Figur 7: Lærernes vurdering af, hvilke aspekter, der er mest centrale for overgangsproblematikken

Læringskultur	L1, L2, L4, G1, G2, G3, G4
Kompetence	L2, G1, G2, G3
Progression	G1
Undervisningsdifferentiering	G1

Som det ses ud af skemaet ville G1 ikke pege på ét af aspekterne som centralt, fordi hun mente, de hænger sammen. L3 ville ikke udtale sig om det, da han ikke mente, at den slags overvejelser var hans spidskompetence.

Det paradoksale ved, at næsten alle lærerne peger på læringskulturen som det mest centrale aspekt for overgangsproblematikken, er, at det er et aspekt, som er meget svært at 'skrive sig ud af', forstået på den måde, at det ikke er noget, der i egentlig forstand kan tages højde for i bekendtgørelserne. Den må der arbejdes med ude på de enkelte skoler og i de private hjem, hvorfor det kan virke tankevækkende, at G3 ikke

mener, hun har mulighed for indflydelse på læringskulturen. L2 og L4 er repræsentanter for skoler, hvor læringskulturen er klart defineret, og forventningerne er ekspliciteret for såvel elever som forældre. Det vil alle gymnasier nok også sige, at deres forventninger er, men alligevel giver alle gymnasielærerne udtryk for, at der er problemer med læringskulturen. En forventningsafstemning, som de har mellem L4's skole og modtagegymnasiet, ville helt givet kunne være med til at eksplicitere, hvad det så er, denne 'faglige læringskultur' på gymnasierne dækker over. Der kunne argumenteres for, at eleverne får en smagsprøve på den, når de er i brobygning, men ifølge G4 er disse arrangementer isolerede og uden et didaktisk sigte. De har i højere grad karakter af præsentation, reklame og rekruttering, vurderer han. Denne tendens er efter min mening uheldig i forhold til at give eleverne et realistisk billede af, hvad der forventes på STX, men den hænger nøje sammen med, at især gymnasierne i de tæt befolkede områder kæmper med nabogymnasierne om eleverne og dermed tilskuddene. Dette er blot et andet eksempel på, hvordan taxametersystemet har negativ indvirkning på læringskulturen.

Lærerne blev også spurgt, om de kunne pege på andre aspekter, som er centrale for overgangsproblematikken. Her blev følgende aspekter nævnt:

- » Det kan nogle gange være det sociale fællesskab, som drager de unge, i højere grad end at få nogle kompetencer og komme videre (L1)
- » Forældrenes indflydelse påvirker eleverne negativt til at synes, det er synd for dem eller meningsløst at skulle lære det, de præsenteres for (G1)
- » Forventningsafstemning mellem lærerne på begge uddannelsesstrin ville lette overgangen (L2)
- » At turde sige noget på tysk og at have en positiv tilgang til det at lære (L3)

Til det første aspekt, vil jeg mene, at der her ligger et ansvar hos gymnasierne til at sørge for at gøre det klart for aspiranterne, hvilken læringskultur, de vil møde og hvilke krav der følger med det gode sociale liv på gymnasiet. Det tredje aspekt kunne med fordel løses med et centralt påbud. Det fjerde aspekt må der kontinuerligt arbejdes med i et anerkendende læringsrum, mens det andet aspekt ligger helt uden for skolen/gymnasiets rammer, men ikke desto mindre har en enormt stor betydning for læringskulturen. Be-

talingsskolerne kan i højere grad stille krav til forældrene, fordi deres skoletilbud er en aftale med gensidig ret til opsigelse. Denne ret har folkeskolen ikke, og som tidligere nævnt bevirker taxametersystemet ofte, at de sanktionsmuligheder, gymnasierne har, først tages i brug meget sent, og når det er gået galt.

4.8 Delkonklusion 4: Hvordan konceptualiserer danske grundskolelærere og gymnasielærere begrebet 'overgangsproblematik'?

Lærernes udtalelser viser, at der er fin overensstemmelse mellem min teoretiske operationalisering af begrebet 'overgangsproblematik' og den empiriske konceptualisering, jeg har foretaget.

Alle lærerne mener, at mine fire udvalgte aspekter er meget centrale for overgangsproblematikken og er forbundet med hinanden. Lærernes egen definition af overgangsproblematikken hænger primært sammen med elevernes læringskultur, kompetencer samt forventninger til faget og egne evner. Langt de fleste lærere definerer kompetence som viden og færdigheder, men ikke desto mindre vægter grundskolelærerne primært studiekompetencen og motivationen højest, når de skal erklære deres elever uddannelsesparate til STX. De faglige kompetencer vurderes sekundært og formodes at blive opnået gennem en seriøs arbejdsindsats. Grundskolelærernes prioritering af elevernes kompetencer afspejler deres tilegnelsessyn og påvirker dermed undervisningen, der skal forberede eleverne til ungdomsuddannelserne. Gymnasielærerne vægter også studie-, lærings- og den sociale kompetence højt. Deres gentagne udsagn om, at elevernes faglige kompetencer ikke er gode nok, indikerer dog, at gymnasielærerne også finder de faglige kompetencer vigtige, men at de i højere grad kan tilpasse det faglige niveau end kompensere for de andre manglende kompetencer, som synes at hænge sammen med elevernes læringskultur, vilje og motivation. Disse aspekter samt den store spredning på holdene gør det til tider meget svært for lærerne at få undervisningen til at fungere optimalt. Desuden gøres opmærksom på, at mange af de lingvistiske færdigheder, der lægges vægt på i gymnasiet, først tages op i 9. kl., hvilket for nogle elever er for sent i forløbet. Når eleverne udviser dårlig adfærd, kan grundskolelæreren se sig nødsaget til at vælge at fokusere på de kompetencer, som er lettest at strukturere undervisningen ud fra, og ikke hvad eleverne har brug for. Dette kan være én af årsagerne til, at gymnasielærerne er nødt til at tilpasse deres forventninger til elevernes faglige niveau.

Lærerne ser primært progression i en faglig sammenhæng, mens den vokabulariske, kulturelle, organisatoriske, sociale og psykologiske progression nævnes sekundært. Dette kan være et tegn på, at lærerne til tider overser, at eleverne er hele mennesker, og at de andre progressionsstrenger har betydning for den faglige progression. Der er en tendens til, forskellen på, i hvor høj grad eleverne kan bygge videre på deres viden fra grundskolen, kan være meget stor. Ifølge gymnasielærerne er det først og fremmest progressionen inden for den lingvistiske kompetence, der volder eleverne besvær, men heller ikke elevernes tekstforståelse og refleksion på tysk er veludviklet nok til STX. Det betyder, at der opstår huller i progressionen, og da progressionshastigheden skal være så høj, kan det være svært at nå at reparere hullerne.

Når det gælder undervisningsdifferentiering (UVD) er alle lærerne enige om, at det handler om at tilpasse undervisningen, så hver enkelt elev opnår læring. Den mest udbredte form for UVD er imidlertid organisatorisk differentiering, og flere af lærerne er ikke helt bevidste om forskellen på de to former. De største udfordringer ved UVD er manglende tid og elevernes uhensigtsmæssige adfærd, der gør det svært at få UVD til at lykkes. Nogle af lærerne bryder sig ikke om den stigmatisering af eleverne, som UVD kan medføre. Ifølge gymnasielærerne selv er eleverne godt tilfredse med graden af UVD på STX, og det er ikke her, årsagerne til overgangsproblematikken skal findes. Dog peger flere gymnasielærere på, at UVD er en nødvendighed, fordi den faglige spredning på holdene som regel er stor, og UVD kan dermed implicit vise sig at være en del af overgangsproblematikken, hvis ikke den udføres optimalt.

En stor del af lærerne havde svært ved at definere en fælles læringskultur på deres skole eller gymnasium. Undersøgelsen viser, at en tydelig eksplicitering og håndhævelse af den fælles læringskultur på en skole kan være en rigtig god støtte til at skabe en god læringskultur. Taxametersystemet kritiseres, fordi det har en negativ indvirkning på gymnasiernes læringskultur, idet meget udfordrede elever fastholdes unødvendigt længe på STX for til sidst alligevel at droppe ud, og brobygningsarrangementerne, der skulle give en smagsprøve på læringskulturen på STX, er uden didaktisk indhold og fungerer i højere grad som reklamefremstød.

Min undersøgelse viser også, at mange elever ifølge deres lærere har det svært med nyt og anderledes stof. Ligeledes er der forskel på, hvordan og i hvilket omfang grundskolerne forbereder deres elever til læringskul-

turen på STX. Afgørende er imidlertid, om eleverne fra grundskolen har været vant til en klart defineret læringskultur, hvor der følges op på de krav, man stiller. De hyppigst forekommende problemer med at tilpasse sig læringskulturen på STX var ifølge gymnasielærerne, at eleverne ikke har været vant til at lave lektier, at de giver for hurtigt op, at de ikke forstår den akademiske sprogkode og at de elektroniske medier fylder for meget i undervisningen. En gruppe, der ikke er så meget fokus på, men som måske er nogle af dem, der har allersværest ved læringskulturen på STX, er eleverne fra de uddannelsesfremmede hjem. Denne gruppe bør der være fokus på at hjælpe, da deres problemer ofte overses til fordel for elever med mere åbenlyse problemer som fx diagnoser.

Der er bred enighed blandt lærerne om, at læringskulturen er det primære aspekt i overgangsproblematikken og kompetencerne det sekundære. De peger dog også på, at forældrenes indflydelse, elevernes egne høje forventninger, blufærdighed og motivation har betydning for overgangsproblematikken. Dertil bemærkes det i tråd med Knud Illeris' antagelse, at nogle elever i højere grad vælger STX af sociale årsager.

5 Konklusion

Med udgangspunkt i tyskfaget og med fokus på de fire aspekter *kompetence, progression, undervisningsdifferentiering* og *læringskultur* har jeg i dette speciale først lavet en teoretisk operationalisering af begrebet *overgangsproblematikken mellem grundskolen og gymnasiet* ved at anvende de teorier om kompetence og progression, der ligger til grund for læringssynet i Fælles Mål og STX-bekendtgørelsen. Jeg har ligeledes fremlagt teoretiske synspunkter om aspekter i undervisningsdifferentiering og læringskultur, som kan have betydning for overgangsproblematikken. Ud fra denne teori har jeg udarbejdet en grafisk model, der kan være med til at operationalisere begrebet.

Mine anvendte data for at konceptualisere begrebet overgangsproblematik empirisk bestod dels af en kvalitativ indholdsanalyse af styredokumenterne for de to uddannelsesstrin, dels kvalitative semistrukturerede interview med 4 grundskolelærere og 4 gymnasielærere. Jeg valgte dette toleddede analysedesign for at holde den overordnede målsætning op mod den empiriske virkelighed, da rapporten *Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet* (Mathiasen et al. 2009b) betonedede, at der ikke altid er overensstemmelse mellem læreplaner og den vægtning af aktiviteter, der foretages i undervisningen samt det tilegnelsessyn, der ligger til grund for den.

I rammerne af min indholdsanalyse blev følgende tendenser tydelige:

- Det grundlæggende sprogsyn og tilegnelsessyn i styredokumenterne er overvejende ens og der lægges vægt på stort set de samme kompetencer.
- Intentionen om en glidende progression fra 9.kl. til slutningen af 2.g er til stede, men der er enkelte kritikpunkter:
 - o Eleverne skal først meget sent i grundskoleforløbet tilegne sig eksplicit viden om grammatiske betegnelser og sprogbrugsregler. Der kan derfor lure en fare for, at tilegnelsen af netop disse færdigheder, som vægtes højt på STX, ikke er helt på plads ved overgangen til gymnasiet.
 - o Der er et temmelig langt spring fra de tekster om nære emner, eleverne læser i 9. kl., til de ubearbejdede autentiske eller litterære tekster, der skal læses gennem hele forløbet på STX.

- o Eleverne skal i deres tekstarbejde kunne forholde sig reflekterende til teksterne på nogle væsentligt højere taksonomiske niveauer end de kender til fra grundskolen.
- o Da undervisningen i tysk fortsættersprog B niveau kun strækker sig over to år – på nogle gymnasier endda kun 1½ år – kan progressionsstigen for nogle elever blive for stejl og give overgangsproblemer.
- Vejledningerne på begge uddannelsesstrin er klare omkring deres forventninger til undervisningsdifferentiering, men fremkommer ikke med særligt mange forslag til, hvordan den kan udføres tilfredsstillende.
- Der tages slet ikke højde for læringskulturen i styredokumenterne, bortset fra at der kraftigt opfordres til, at undervisnings sproget er tysk, og at det er lærerens opgave at motivere eleverne.

Gennem mine 8 kvalitative interview fik jeg skabt en konceptualisering af overgangsproblematikken set ud fra grundskole- og gymnasielærernes livsverden. Her viste sig følgende tendenser:

- Gymnasielærerne ser oftest overgangsproblematikken ved de elever, der ikke har tilegnet sig de forventede kompetencer, når de begynder på STX.
- Lærerne på begge uddannelsesstrin vægter som udgangspunkt elevernes studiekompetence højest, når de skal på STX, men der viser sig alligevel en tendens til, at der er et stort hul mellem de kompetencer, grundskolelærerne sender eleverne videre med, og de kompetencer gymnasielærerne forventer, de har ved ankomsten til gymnasiet, til at en veludviklet studiekompetence i alle tilfælde kan kompensere for det.
- Hullerne i progressionen må lukkes, før der kan bygges oven på, og med den stejle progressionsstige, der fordres på STX, kan det være svært at nå at få alle med.
- Alle gymnasielærerne virker, som om de har affundet sig med elevernes dalende faglige niveau, og at de alle prøver at tilpasse deres undervisning derefter.
- Manglende undervisningsdifferentiering virker, set med gymnasielærernes øjne, ikke til at være en årsag til overgangsproblematikken. Dog siger de enstemmigt, at undervisningsdifferentiering er en nødvendighed - især for de elever, der mærker overgangsproblematikken.

-
- På alle gymnasierne i min undersøgelse er det primært den organisatoriske differentiering, man benytter sig af, og lærerne giver udtryk for, at det er den form, der virker bedst.
 - Læringskulturen har den største indflydelse på overgangsproblematikken.
 - De fleste lærere kunne ikke definere én fælles læringskultur på deres skole eller gymnasium.
 - De største problemer er ifølge gymnasielærerne, at eleverne ikke har været vant til at lave lektier, at de giver for hurtigt op, at de ikke forstår den akademiske sprogkode og at eleverne er for meget på de sociale medier i undervisningen.
 - Elever fra uddannelsesfremmede hjem kan være en usynlig del af overgangsproblematikken, fordi de ikke decideret fremstår som værende i vanskeligheder, men kunne have klareret sig bedre med den rette støtte.
 - En socialt belastet baggrund har ikke kun betydning for den pågældende elevs egen læring, men kan, hvis der er mange elever i samme situation i klassen, betyde, at læringskulturen i klassen eller på skolen kommer til at bære præg af det.
 - Både grundskole- og gymnasielærerne efterlyser læringsvilje og arbejdsmoral hos eleverne.
 - Samarbejdet mellem de fleste grundskoler og gymnasier i min undersøgelse er meget sporadisk, men stort set alle lærerne kan se fordelene i et sådant samarbejde.
 - Næsten ingen af lærerne har kendskab til bekendtgørelsen på det andet uddannelsesniveau.
 - Blandt flere af lærerne anes en tendens til fordomme og falske forventninger om hinandens arbejde.

Samtlige lærere syntes, at de fire aspekter, jeg havde valgt at fokusere på i min undersøgelse, er meget relevante og centrale, og gennem interviewene blev jeg bekræftet i min hypotese om, at de alle fire hænger sammen indbyrdes, hvorfor overgangsproblematikken ikke kan anskues ud fra et enkelt aspekt. Min undersøgelse viste imidlertid også en tendens til, at aspekterne set ud fra de interviewede læreres synspunkter ikke har lige stor betydning for overgangsproblematikken, og at det især er de aspekter, som lærerne ikke selv føler, de har indflydelse på, de ser som værende mest problematiske.

Nogle af lærerne havde supplerende bud på aspekter, der har betydning for overgangsproblematikken. 3 af lærernes bud på yderligere aspekter med betydning for overgangsproblematikken lægger sig efter min vurdering inden for feltet 'læringskultur':

- At de unge i højere grad vælger STX pga. det sociale fællesskab frem for af studiemæssige årsager.

Dette aspekt kan ses i tilknytning til punktet 'Læringskultur som social praksis', idet kulturen på gymnasiet for eleverne handler om meget andet end læring.

- Eleverne fra uddannelsesfremmede hjem.

Disse elever fremstår ikke umiddelbart som en del af overgangsproblematikken, fordi de klarer sig, men kunne have klaret sig bedre med den fornødne støtte. Der kunne argumenteres for, at disse elever i sig selv danner et helt nyt aspekt af overgangsproblematikken, men jeg vælger at se deres problematik som en del af punktet 'studiefremmedhed', fordi det er i mødet med den akademiske kode på STX, deres overgangsproblematik tilsyneladende opstår.

- At nogle elever mangler en positiv indstilling til det at lære og mod til at turde sige noget på tysk.

Der kunne argumenteres for, at modet til at sige noget, hænger sammen med elevernes kompetencer, men da problematikken opstår i det tyskfaglige læringsrum, vælger jeg at placere den under læringskulturens punkt om egenverdener, fordi det at tale tysk tilsyneladende ligger uden for det, nogle elever kender til og føler sig trygge ved. Der kan være mange andre årsager til, at eleverne ikke tør tale tysk foran resten af klassen. Én af årsagerne kan være, at der på STX er en tendens til at blande tyskhold fra flere forskellige klasser, hvilket har en negativ effekt på læringskulturen, fordi eleverne ikke tør blamere sig i den nye og ukendte sammenhæng. Her kunne det indvendes, at problematikken omkring de blandede tyskhold måtte høre under punktet 'undervisningsdifferentiering', men da problematikken ikke retter sig mod elever-

nes faglige forskelligheder, men derimod hvordan de (ikke) agerer i forhold til hinanden i læringsrummet, vælger jeg at se punktet som en del af den sociale praksis.

- At forældrene spiller en stor rolle i forhold til elevernes motivation, fordi der kan være en tendens til, at de forsvarer deres børn i forhold til de faglige krav.

Denne tendens har også betydning for elevernes læringskultur, og da forældrenes indflydelse ligger uden for skolens rammer, vælger jeg ligeledes at se den som en del af den sociale praksis.

I lighed med rapporten fra 2009 (Mathiasen et. al 2009b) viser min undersøgelse, at gymnasielærerne finder det svært at undervisningsdifferentiere, dels fordi tyskholdene ofte er meget heterogene, dels fordi lærerne mangler tid til planlægning, udførelse og opfølgning på den differentierede undervisning. Disse aspekter kan være med til at skabe overgangsproblematikker. De heterogene hold forsøges fx på G4's gymnasium og i G3's værkstedsundervisning løst gennem organisatorisk differentiering. Den manglende tid til at udføre undervisningsdifferentieringen i tilfredsstillende grad er imidlertid et aspekt, der kan synes svært at løse egenhændigt af lærerne, fordi tiden til de forskellige arbejdsopgaver er en præmis, de ikke selv kan ændre på, og da det er den faktor, der nævnes oftest blandt både grundskole- og gymnasie-lærere som værende en udfordring forbundet med undervisningsdifferentiering, bør den ses som en del af lærernes konceptualisering af overgangsproblematikken.

L2's indvending om, at en forventningsafstemning mellem lærerne på de to uddannelsestrin ville lette overgangen betydeligt, vidner om et vigtigt aspekt i overgangsproblematikken, som jeg ikke har taget højde for i min teoretiske operationalisering. I hele interviewundersøgelsen er der en tendens til, at forventninger ikke blot lærerne imellem, men også elevernes forventninger til egne evner og til STX har stor betydning for overgangen, og 'forventninger' bør derfor have sin egen plads i min model.

De ovenfor beskrevne aspekter kan sammenholdt med de tendenser, der gjorde sig gældende i min indholdsanalyse tegne et lidt mere nuanceret billede af begrebet *Overgangsproblematikken mellem grundskolen og gymnasiets tyskundervisning*. En revideret udgave af min model kunne derfor se således ud:

Figur 8: Revideret model af overgangsproblematikker



6 Diskussion

Min interviewundersøgelse viser en klar tendens til, at der er stor forskel på, i hvor høj grad grundskolelærerne vurderer, der er en overgangsproblematik. Især L4 mener ikke, hendes elever oplever overgangsproblematikken. Disse udtalelser kan der være flere årsager til. Først og fremmest tyder hendes udtalelser på, at L4's skole har fundet en rigtig god model for samarbejdet med det lokale gymnasium, som man med fordel kunne lade sig inspirere af på andre skoler. Desuden giver hendes udtalelser indtryk af, at hun er en dygtig tysklærer, som formår at motivere og inspirere sine elever. Dog bemærker jeg, at hun arbejder på en skole med egenbetaling, så selvom L4 afviser, at hendes elever skulle komme fra et område med mange akademikerhjem, må man formode, de forældre, der sender deres børn på en privatskole med ry for at have et fagligt højt niveau, har en holdning til, at deres børns skolegang er vigtig og dermed er med til at præge børnenes indstilling i positiv retning. Mange af de ressourcetsvage familier, som måtte figurere i socialindeksundersøgelserne, har sandsynligvis ikke mulighed for at betale for deres børns skolegang. Denne tendens kunne L1 berette om, idet der i hendes by tillige ligger to privatskoler, som tiltrækker de ressourcestærke elever og efterlader 'resten' til den lokale folkeskole, hvor hun arbejder. Dette faktum er man nødt til at tage med i betragtning, når man læser grundskolelærernes svar.

Så selv om min undersøgelse bygger på et meget begrænset empirisk grundlag og derfor ikke kan sige noget generelt om overgangsproblematikken, kan mit lille felt af lærere siges at være repræsentanter for mange forskellige slags lærertyper set ud fra forskellige parametre. Interviewpersonernes geografiske spredning og fordeling på forskellige grundskoletyper danner sammenligningsgrundlag for, hvorvidt tendenserne er gældende for hele landet og forskellige typer skoler. Lærere er forskellige og dermed også deres tilgang til undervisningen og eleverne, men spredningen i alder og erfaringsgrundlag hos mine interviewpersoner er et andet parameter, der kan måles på i forhold til repræsentationsværdien i min undersøgelse. Der viste sig hos de tre ældste lærere i min undersøgelse (G1, G3 og L3) en tendens til mere eller mindre opgiven i forhold til det faktum, at elevernes faglige grundlag er blevet ringere med årene, hvorimod de yngre lærere (L1, L2 og G4) alle repræsenterer en lærergruppe, der er optimistiske på deres elevers vegne og i højere grad ser på dem ud fra et helhedsperspektiv. G2 og L4 er repræsentanter for lærergruppen af ildsjæle, som konstant er opsøgende og orienterer sig i forhold til nye strømninger inden for undervisning. Disse tre lærertyper er ikke enestående for min undersøgelse, men findes overalt i det danske skolevæsen.

Jeg valgte i min interviewundersøgelse udelukkende at bruge kvalitative interview. En anden metode, jeg kunne have brugt, er fokusgruppeinterview. Det kunne have været interessant at se, hvad fx et fokusgruppeinterview med henholdsvis grundskolelærerne og gymnasielærerne eller én grundskolelærer og én gymnasielærer sammen kunne have bidraget med. Måske ville de to lærergrupper i plenum i højere grad bekræfte hinanden eller udfordre hinandens synspunkter og erfaringer. Måske ville grundskolelæreren og gymnasielæreren opnå større forståelse for hinandens arbejde, og interviewet kunne have været startskuddet til et nyt samarbejde på tværs af overgangen. Desværre måtte jeg af logistiske årsager fravælge denne metode, da interviewpersonerne ikke blot kom fra forskellige regioner, men også fra forskellige dele af de enkelte regioner. De er derfor ikke nødvendigvis afgivere eller modtagere af de samme elever inden for regionerne. Faren ved at sætte alle grundskolelærerne og alle gymnasielærerne sammen kunne være, at de ville påvirke hinandens svar og dermed ikke give et reelt billede af den enkelte lærers oplevelser af overgangen. Et fokusgruppeinterview af denne karakter ville i højere grad egne sig til et skoleprojekt, hvor løsningsorientering ville være det primære formål. Min interviewundersøgelse baserer sig udelukkende på lærerudsagn. Det kunne have været interessant også at undersøge, hvad eleverne opfatter som værende årsager til (og løsninger på!) overgangsproblematikken, men en sådan undersøgelse ligger desværre uden for rammerne af dette speciale og ville have krævet en anden og mere omfattende analysemetode, som fx en spørgeskemaundersøgelse eller et fokusgruppeinterview, der indbefattede deltagelse af mange elever, for at det ville kunne sige noget generelt om overgangsproblematikker. En sådan undersøgelse ville inden for de givne rammer blive noget mere overfladisk, da jeg ville skulle behandle langt flere data, hvorfor jeg i stedet valgte at gå i dybden med 8 kvalitative interview med lærerne. Det ville have været relevant at høre, om gymnasieeleverne mener, at graden af og måden hvorpå der undervisningsdifferentieres er tilfredsstillende i deres øjne, da jeg i min undersøgelse kun har lærernes opfattelse af det. Her ligger en oplagt mulighed for videre undersøgelser af emnet.

For alligevel at tage temperaturen på, hvordan eleverne oplever overgangen fra grundskolen til gymnasiet, har jeg fundet en artikel i tidskriftet *WissensWert* fra Tysklærerforeningen for HF (Minuhina et al. 2014). Her fortæller fire 3.g'ere, som alle har valgt tysk på A-niveau, om deres første møde med gymnasiets tyskundervisning. Elevernes udtalelser vidner alle om, at der er stor forskel på undervisningen i grundskolen. Nogle havde modtaget en meget grammatikfokuseret undervisning, mens andre ikke havde været

vant til, at elever og lærer talte tysk i timerne og aldrig havde skrevet en tysk stil. For dem var overgangen svær, men i og med de alle har valgt tysk på A-niveau, må man formode, at de overvandt overgangsproblematikken og er glade for deres tyskundervisning i dag. Det er dejligt med succes historier, men det kunne have været interessant også at høre fra elever, som ikke fortsætter med tysk efter 2.g, om deres oplevelse med overgangen. Her ville svarene sandsynligvis bringe endnu mere klarhed over, hvori overgangsproblemerne består. De ville kunne bidrage med begrundelser for, hvorfor de ikke ønskede at fortsætte med tysk, og om det havde noget med overgangsproblematikkerne at gøre, eller skyldtes helt andre aspekter.

I min undersøgelse har jeg valgt at fokusere på elevernes kompetencer, progression, undervisningsdifferentiering og læringskultur. Jeg kunne også have valgt at undersøge deres motivation for tyskfaget, eller deres forventninger til ungdomsuddannelsen – og ikke mindst forventningerne til dem selv! – da både motivation og forventninger i min undersøgelse har vist sig at være af afgørende betydning for overgangsproblematikken. Når jeg har valgt ikke at fokusere på disse to aspekter, skyldes det, at der i bl.a. 2009-rapporten præsenteres en dybdegående undersøgelse af dem, og jeg har derfor hellere villet beskæftige mig med nogle af de aspekter, som rapporten ikke undersøger lige så grundigt.

En af de uheldige tendenser, som flere af mine interviewpersoner ærgrer sig over, er den overdrevne karakterfiksering, der har bredt sig ikke bare i samfundsdebatten, men også i de unges læringskultur.¹⁴ For mange elever er det kun slutresultatet, der tæller, og ikke om de har forstået det, de har lært. Set ud fra Thomas Ziehes teori om de unges egenverdener, er karaktererne nu blevet det eneste, der giver mening i de unges optik. De unge er dog ikke ene om at stirre sig blinde på målet frem for processen. Også vore politikere har en tendens til at fokusere på det, der kan måles og vurderes, og elevernes adfærd må derfor ses som en naturlig reaktion på denne tendens. På trods af de gode intentioner i Fælles Mål, om at folkeskolen skal være kompetenceskabende, kommer man ikke uden om det faktum, at eleverne i sidste ende

¹⁴ At karakterfikseringen i gymnasiet er blevet et fænomen, der må tages alvorligt, vidner bl.a. DR1-dokumentaren 'De perfekte piger' sendt første gang d. 9. juni 2015 kl. 20.45 og artiklen '12-tals piger knækker på universitetet' bragt i Politikens webavis d. 20. maj 2015 kl. 21.34 om.

bliver målt og vejet på deres færdigheder og kundskaber, ikke bare ved den afsluttende prøve, men også i diverse nationale test, PISA- og EVA-undersøgelser, som efterfølgende kan bruges til sammenligning på lands- og internationalt plan. Med lov nr. 414 af 6. juni 2002 om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne (UVM 2002), hvor det blev et lovkrav, at alle uddannelsesinstitutioner i landet skal have fx deres karaktergivning liggende offentligt tilgængeligt på internettet, er der blevet lagt endnu større pres på folkeskoleeleverne og ikke mindst deres lærere. Det er resultaterne, der skal tale, så forbrugerne kan

”tale med fødderne” og vælge de skoler, der kan fremvise de bedste resultater, og fordi skolerne vil begynde at sammenligne sig med hinanden og derved udvikle sig ved ”*det gode eksemplets magt*”, som det blev formuleret i bemærkningerne ved lovforslagets fremsættelse” (Wettendorff 2005: 6),

skulle kvalitetssikringen være i hus, mener evalueringsekspert hos EVA Rikke Wettendorff. Set i lyset af de mange skolelukninger, folkeskolen har måttet lide under de senere år, har denne lov pludselig fået en helt ny dimension. Karaktergennemsnit og gennemførelsesprocent kan nu betyde liv eller død for en skole. Dette skaber en risiko for, at lærerne tyer til ”teaching for the test” for at sikre sig, at eleverne klarer sig igennem den forestående test eller afgangsprøve, sådan som L1 i min undersøgelse beskrev. Denne tendens skaber ufravigeligt en læringskultur, som fokuserer på målet og meget lidt på kompetenceudviklingen med alle dens facetter. Når eleverne møder ind til første tysktime i gymnasiet, er det altså ikke nødvendigvis med de kommunikative, sproglige og interkulturelle kompetencer som står beskrevet i Fælles Mål, men en viden om, hvordan man bedst klarer sig igennem folkeskolens afsluttende prøver.

I min konceptualisering af overgangsproblematikken viser der sig en tendens til, at der er et hul i progressionen, når det gælder elevernes kompetencer til at arbejde med ubearbejdede tekster på et højere refleksionsniveau i gymnasiet. Her mener jeg, der er grund til at tage en debat om, hvorvidt kravene på STX skal sænkes, eller slutmålene for 9. kl. skal hæves, for at enderne kan mødes. Som situationen er nu, kompetencerer gymnasielærerne ved at tilpasse teksternes niveau til elevernes kompetencer, men slutmålene for tysk B niveau er fortsat de samme, så konsekvensen er enten, at elevernes progressionsstige bliver endnu stejlere i slutningen af forløbet på STX, eller at de ikke når slutmålene. Et løsningsforslag kunne være, at

nedtone ”litteraturundervisningens rolle som sprogtilegnelsesredskab og kulturforståelsesparameter” (Mondahl et al. 2010: 8), som det anbefales i rapporten *Sprogkernen* (2010). Man kunne overlade arbejdet med litterær tekstanalyse til fx dansk- og engelsklærerne, så denne disciplin ikke behøvede at strække sig over alle sprogfagene, ”således at videntilegnelse om globale problemstillinger bringes mere i fokus med henblik på at give eleverne interkulturel handlingskompetence.” (ibid.). Argumentet imod denne løsning ville lyde, at man så ville give køb på noget af den almene dannelse. Arbejdsgruppen bag rapporten *Fremtidens sprogfag* (2003) skriver således om dannelsesbegrebet versus kompetencebegrebet:

”Når man nu går over til at formulere målsætningerne i uddannelsen ud fra det moderne - og måske endda modeprægede begreb ”kompetence”, kan man spørge, om vi her står over for det endelige opgør med dannelsesstanken; om vi er på vej mod en instrumentalisering og professionsretning af skolen og andre uddannelsesinstitutioner, som ser dannelse som overflødig eller måske ligefrem en generende bremse.” (UVM 2003a)

Arbejdsgruppen advarer mod at følge arbejdsmarkedets krav til det moderne menneske om øget fleksibilitet ved at se uddannelse udelukkende som indlæring af bestemte færdigheder uden at skele til, om færdighederne er tilegnet personligt og kan danne grundlag for selvstændig udvikling. Arbejdsgruppen vil ikke tage stilling til, i hvor høj grad uddannelsernes almindelige indhold er ved at blive udvandet, men pointerer, at en sådan udvikling ikke vil fremme kompetencerne:

”Kompetencer kan ikke eksistere uden en baggrund, som stadigvæk bedst kan kaldes dannelse, eller anderledes sagt: Kompetence er dannelse i aktion (...) Kompetence opnås først, hvor færdigheder forenes med personlig myndighed - herunder også til at stille kritiske spørgsmål eller til at sige fra! Den grundlæggende skoleuddannelse skal ikke programmere eleverne til at udføre funktioner, de ikke selv personligt forstår eller kan stå inde for.” (UVM 2003a).

Netop dette sidste argument ansporer mig til at foreslå, at dannelsesbegrebet tages op til revision. Hvordan ruster vi bedst elever anno 2015 til at stille kritiske spørgsmål og til at sige fra? Næppe ved at terpe de samme analysemodeller om og om igen i samtlige sprogfag på tekster, der relaterer til en verden, som lig-

ger langt fra den, eleverne skal agere i med personlig myndighed; tekster om almengyldige temaer, nuvel, men temaer som lige så godt kunne være blevet behandlet gennem nyere litteratur. Jeg ser netop en fare i at lade eleverne 'udføre funktioner, de ikke selv personligt forstår eller kan stå inde for', hvis man fortsat holder fast i det samme, traditionelle stof. Jeg ser i højere grad en fordel i at lade eleverne arbejde med aktuelle og vedkommende temaer, og lære dem at navigere i og forholde sig kritisk til den mangfoldighed af tekster og medier, der omgiver dem. Dette fordres ganske vist også i STX-BEK., men man må erkende, at når man lægger noget til i den ene ende, må der trækkes noget fra i den anden, for tidsrammen er nødt til at følge indholdets omfang. Selvom STX-BEK. forsøger at tage højde for, at eleverne både arbejder med tekster om tysk kultur fra før og efter 1945 samt nyere litteratur og medier, vil vægtningen af stoffet fortsat være op til den enkelte lærer, og her viser mine interview, at der er stor forskel på, hvordan man opfatter dannelsesbegrebet.

7 Perspektivering

Jeg har med min opgave gravet et spadestik dybere i opklaringen af, hvori overgangsproblematikken består. Inden for rammerne af min undersøgelse viser der sig en tendens til, at der er en overgangsproblematik, og at det især er i forhold til elevernes kompetencer og læringskultur samt progressionsspringet fra grundskolens til gymnasiets tekstarbejde, problematikkerne opstår. Hvad kan der gøres for at afhjælpe dette?

I slutningen af mine interview af grundskole- og gymnasielærere gik jeg lidt uden for mine problemformuleringsspørgsmål og spurgte lærerne, hvilke anbefalinger de ville give til deres kolleger på det andet uddannelsesniveau. Lærerne kom med følgende anbefalinger:

Grundskolelærerne til gymnasielærerne:

- » Giv eleverne en forventningsafstemning så snart de begynder på gymnasiet og stå fast på forventningerne (L1)
- » Samarbejde på tværs af uddannelsesstrinene. Kom ud i hinandens klasser og lav overdragsessamtaler som man gør det mellem grundskolens trin (L2)
- » Lav faggruppemøder på tværs af uddannelsesstrinene, hvor man taler om, hvad der rører sig i tysktalende lande (L3)
- » Gør tyskundervisningen sjov. Brug aktuelle film og tekster frem for det samme gamle (L4)

Gymnasielærerne til grundskolelærerne:

- » Lad os få en dialog og job shadowing – og sørg for at eleverne er læringsparate når de kommer her (G1)
- » Giv eleverne noget basal sproglig sikkerhed: det bestemte kendeord og de svage verbers bøjning (G3)
- » Der skal være et ligeværdigt samarbejde, som skal være baseret på forventninger og at kunne justere lidt begge steder (G4)

Anbefalingerne viser en klar tendens: Der er gensidig vilje til og behov for samarbejde. Heldigvis er der jf. afsnit 4.1 i dette speciale projekter i gang eller på vej, men det er vigtigt, at der findes en model, som de

fleste kan se nytteværdien af, så det ikke ender som i G3's tilfælde, hvor hun ikke mente, at udvekslingen kunne give noget i forhold til overgangsproblematikken. Idéen med overdragelsessamtaler er god, men muligvis også temmelig ressourcekrævende. Igen er det et spørgsmål om, at der fra centralt hold afsættes midler til et sådant samarbejde. Det giver god mening at mødes i et fagligt fællesskab for på den måde at danne relationer på tværs af uddannelsesstrinene, der kan føre til opklaring og større forståelse. Faren kan være, at det frivillige fremmøde til sådanne arrangementer oftest består af lærere, som i forvejen interesserer sig for, hvad der foregår 'på den anden side'. G4's forslag berører en problematik, som er en varm kartoffel i hele forholdet mellem grundskole- og gymnasielærerne: fordommene og formodningerne om, hvad der foregår (og ikke foregår!) på det andet uddannelsesstrin. Gymnasielærerne lader det af og til sive ud mellem sidebenene, at undervisningen i folkeskolen ikke kan være helt god nok, når eleverne er så dårlige ved ankomsten til STX, og grundskolelærerne forventer, at gymnasielærerne kører den 'hard core vej' med masser af grammatik. For at komme disse fordomme til livs, ville G4's forslag være et rigtig godt udgangspunkt.

Der viser sig en tendens til, at overgangsproblemerne i forhold til elevernes progression blandt andet kan vises tilbage til bekendtgørelserne, hvor der på nogle punkter er store spring mellem slutmålene for 9. kl og det, der forventes af eleverne på STX. Disse problemer kan dels skyldes, at elevernes kompetencer ikke i tilstrækkeligt grad slår til. Årsagerne kan til dels findes i bekendtgørelserne, men man må også erkende, at eleverne langt fra altid lever op til slutmålene for grundskolen, selvom de erklæres uddannelsesparate til STX, og her hviler der en opgave på grundskole- og gymnasielærerne om at få forventningsafstemt. Læringskulturen er betinget af mange forskellige forhold, hvoraf der ikke kan tages højde for alle i styredokumenterne. Klare forventninger og en eksplicit definition af læringskulturen kunne være et skridt på vejen, men forældrene spiller, som G1 pointerede, også en rolle for elevernes indstilling til deres egen læring, og det kan man næppe lovgive sig ud af.

I slutningen af mit specialeforløb er jeg blevet bekendt med en langt nyere rapport end 2009-rapporten, jeg bruger som sammenligningsgrundlag. Den nye rapport handler om overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk (Ebbensgaard et al. 2014) og forsøger ved hjælp af spørgeskemaundersøgelser blandt gymnasielærere og -elever samt interview at afdække,

hvor overgangsproblemerne består. Desværre har det af tidsmæssige årsager ikke været muligt at inddrage denne rapport i specialet, men flere af konklusionerne i rapporten lægger sig tæt op ad dem, jeg er kommet frem til: I faget engelsk mente gymnasielærerne, at eleverne har sværest ved grammatikken samt at tale og skrive engelsk. Der peges i rapporten på, at der er en kløft mellem grundskolen, hvor fokus er på at lære at kommunikere på sproget, og gymnasiet, hvor der i højere grad stilles krav til elevernes tekstanalytiske kompetencer. Rapporten konkluderer med udgangspunkt i 8 skoleprojekter, at broen fra grundskolen til gymnasiet bør bygges på samarbejde mellem de to uddannelsestrin. Der rejses bl.a. forslag om, at både lærere og elever observerer og deltager i hinandens undervisning.

Som min undersøgelse har vist, er overgangsproblematikken flerspektret og kan ikke blot løses ved, at lærerne afholder en årlig forventningsafstemning. Dertil spiller bl.a. elevernes sociale baggrund for stor en rolle, men det er absolut et skridt på vejen.

I rammerne af lærernes anbefalinger og de tendenser, der har vist sig i min undersøgelse kunne man stille følgende forslag som forsøg på at lette overgangen mellem grundskolens og gymnasiets tyskundervisning:

- » Der har vist sig et behov for en samarbejdsmodel mellem grundskolerne og gymnasi-erne, hvor lærerne i et ligeværdigt forum får forventningsafstemt og udvekslet aktuelle temaer på de to uddannelsestrin.
- » En overdragelsesforretning som man kender det fra overgangen mellem børnehave og skole kunne måske afhjælpe overgangsproblematikken for nogle særligt udsatte elever.
- » Der kunne med fordel stilles krav om et sådant samarbejde fra centralt hold, forudsat at der medfulgte afprøvede og brugbare forslagsmodeller samt midler til at udføre samarbejdet.

- » Eleverne bør inddrages i en form for forventningsafstemning med gymnasiet og holdes op på forventningerne til deres faglighed og læringskultur. Denne forventningsafstemning kunne med fordel udføres i brobygningen.
- » En klart defineret læringskultur og håndhævelse af denne på grundskolerne og gymnasierne synes at have positiv effekt på elevernes overgang til gymnasiet.
- » En drøftelse af, hvordan man bedst undgår progressionspringet mellem grundskolens og gymnasiets arbejde med tekster og grammatik kunne med fordel tages i styregruppen bag bekendtgørelserne for de to uddannelsestrin.
- » Det almindelige aspekt i gymnasiets tyskundervisning anno 2015 og vægtningen af temaerne kunne med fordel diskuteres blandt lærerne på gymnasierne.

Nogle af disse løsningsforslag vil givetvis være enklere at indføre end andre og nogle af tiltagene er sikkert allerede indført flere steder i landet. Det er imidlertid vigtigt, at der arbejdes henimod, at samarbejdet bredes ud til alle skoler og gymnasier i landet for at lette overgangen bedst muligt for eleverne. Især set ud fra den baggrund, som er beskrevet i mit speciale: At antallet af elever på en årgang, der vælger STX, er højere end nogensinde, og tendenserne i min undersøgelse peger i retning af, at elevernes faglige niveau er faldende. Med regeringens 95-procent-målsætning er der udsigt til, at elevoptaget på ungdomsuddannelserne vil stige yderligere og dermed øges potentielt overgangsproblematikken.

Zusammenfassung in Deutsch

Titel: Die Übergangsproblematik zwischen der Grundschule und dem Gymnasium in Bezug auf den Deutschunterricht

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Übergangsproblematik zwischen der Grundschule und dem Gymnasium mit Bezug auf den Deutschunterricht. Ziel der Arbeit ist es, den Begriff, 'Übergangsproblematik' theoretisch zu operationalisieren und empirisch zu konzeptualisieren. Die Schwerpunkte der theoretischen Operationalisierung sind die Aspekte *Kompetenz, Progression, Unterrichtsdifferenzierung und Lernkultur*. Durch eine qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne für die beiden Ausbildungsniveaus wird untersucht, ob es in den Lehrplänen Verhältnisse gibt, die eine 'Übergangsproblematik' verursachen können. An Hand von acht qualitativen semistrukturierten Interviews mit sowohl Grundschul- als auch Gymnasiallehrern soll untersucht werden, welche Aspekte auf die Übergangsproblematik Einfluss haben.

Kapitel 2 stellt die vier Aspekte Kompetenz, Progression, Unterrichtsdifferenzierung und Lernkultur mit Bezug auf Übergangsproblematik dar. Ich stelle fest, dass diese vier Aspekte zentral für die Übergangsproblematik sind und operationalisiere den Begriff theoretisch in der Form eines Modells. **Kapitel 3** stellt die Methoden vor, mit Hilfe derer ich die Inhaltsanalyse und Interviews machen werde. In **Kapitel 4** wird in einem ersten Schritt eine qualitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne der zwei Ausbildungsniveaus durchgeführt. In einem zweiten Schritt mache ich eine Analyse der acht qualitativen semistrukturierten Lehrerinterviews. **Kapitel 5** präsentiert die Analyseergebnisse und stellt folgende Tendenzen fest: 1.) Das Lernverständnis in den Lehrplänen bezieht sich überwiegend auf dieselben Theorien. Besonders mit Bezug auf die Textgenres, das Textverständnis und die expliziten Grammatikkenntnisse gibt es aber eine steile Progressionssteigerung zwischen den Endzielen der zwei Ausbildungsniveaus, die möglicherweise eine Übergangsproblematik verursachen kann. 2.) Es zeigt sich im Rahmen meiner Arbeit eine Tendenz, dass besonders die Lernkultur und die Kompetenzen der Schüler Bedeutung für die Übergangsproblematik haben. Es gibt aber auch andere Aspekte, die die Übergangsproblematik beeinflussen, wie z.B. Erwartungen und die (de)motivierende Rolle der Eltern, weshalb ich mein Modell unter Berücksichtigung der empirischen Daten revidiere. **Kapitel 6** macht darauf aufmerksam, dass die Arbeitsbedingungen der Grundschullehrer wegen der verschiedenen sozialen Hintergründe ihrer Schüler verschieden sind, wes-

halb die Antworten der Grundschullehrer hiervon geprägt sind. Es werden andere Interviewmethoden und -personen vorgeschlagen und es wird erklärt, warum diese Möglichkeiten verworfen wurden. Die Tendenz zur Fixierung auf die Benotung wird problematisiert und der Begriff der Allgemeinbildung wird zur Debatte gestellt. Schließlich gibt **Kapitel 7** an Hand der Untersuchungsergebnisse meiner Arbeit Empfehlungen zur Vorbeugung in Bezug auf die Übergangsproblematik.

Litteratur

Andersen, Hanne Leth og Blach, Christina (2010): *Tysk og fransk fra grundskole til universitet: sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag (e-bogsudgave).

Andersen, Hanne Leth, Fernández, Susana S., Fristrup, Dorte og Henriksen, Birgit (2014): *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*. 1. udgave. Samfundslitteratur.

Andersen, Mette Skovgaard et al. (red.) (2009): *Tysk nu*. Konference om tysk sprog og kultur i offentlighed, forskning og undervisning i Danmark. Udgivet af Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet, Institut for Kultur og Identitet, Roskilde Universitet, Institut for Internationale Sprogstudier og Vidensteknologi, Copenhagen Business School/ Handelshøjskolen.

Bjerre, Malene og Ladegaard, Uffe (2007): *Veje til nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse*. Dansk-lærerforeningen, 1. udgave, 1. oplag

Canale, Michael (1983): *From communicative competence to communicative language pedagogy*. I: Richards, Jack C. og Smith, R. W.: *Language and Communication*, 1. udgave, 2. oplag, Longman, London og New York.

Damberg, Erik, Dolin, Jens, Ingerslev, Gitte Holten (2006): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels forlag.

Damberg, Erik, Dolin, Jens, Ingerslev, Gitte Holten, Kaspersen, Peter (2013): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels forlag.

Ebbensgaard, Aase Bitsch, Jacobsen, Jens Christian, Ulriksen, Lars (2014): *Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk*. IND's skriftserie nr. 37. Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet, Danmark

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Studiekompetence. Pejlemærker efter 2. gennemløb af gymnasireformen*. Pdf-fil hentet på: <https://www.eva.dk/projekter/2010/studiekompetence-efter-andet-gennemloeb-af-stx-hhx-og-htx-efter-gymnasireformen/rapport/studiekompetence> - Sidst besøgt d. 27/9-2015

Hansen, Lisbeth Verstraete og Phillipson, Robert (2008): *Fremmedsprog til fremtiden. Sprogpolitiske udfordringer for Danmark*. Institut for Internationale Sprogstudier og Vidensteknologi. Copenhagen Business School. Hentet på: http://www.xn--sprkfrsvaret-vcb4v.se/sf/fileadmin/PDF/Fremmedsprog_for_fremtiden.pdf - Sidst besøgt d. 27/9-2015

Hjortdal, Marie (2015): *12-tals piger knækker på universitetet*. Politikens webavis 20. maj 2015 kl. 21.34.

Illeris, Knud et al. (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*. 1. udgave, 3. oplag, Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud (2011): *Læring*. 2. udgave, 4. oplag. Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, Per Schultz (1999): *Hvad er kompetence? – Og hvorfor er det nødvendigt med et nyt begreb?* Tidsskriftet Uddannelse nr. 9. Undervisningsministeriet.

Jørgensen, Per Schultz (2001): *Kompetence – overvejelser over et begreb*. Tidsskriftet Nordisk Psykologi nr. 3.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Sven (2009): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. 2. udgave, 6. oplag. Hans Reitzels forlag.

Lynggaard, Kennet (2015): *Dokumentanalyse* i Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene: *Kvalitative metoder, en grundbog*, 2. udgave, Hans Reitzels forlag.

Mathiasen, Helle et al. (2009a): *Overgangsproblematikker i uddannelsessystemet*. Rapport fra konference afholdt på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, København d. 26. oktober 2009.

Mathiasen, Helle et al. (2009b): *Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet*. Forskningsrapport, Århus juni 2009.

Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration (2008): *Den Fælles Europæiske Reference-ramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering*. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment. Europarådet. Styregruppen for Uddannelse Afdelingen for Sprogpolitik, Strasbourg.

Minuhina, Aia, Wathne, Julie, Bach-Marklund, Noah og Featherston, Sophia (2014): *Fra folkeskole til gymnasium*. Wissenswert nr. 24, september 2014. Tysklærerforeningen for gymnasiet og HF.

Mondahl, Margrethe: Copenhagen Business School (projektleder) Henriksen, Birgit: Københavns Universitet, Andersen, Mette Skovgaard: Copenhagen Business School, Rosenfeldt, Nanna og Skovborg, Mikkel Bülow: DEA, Klinge, Alex: Copenhagen Business School, Birk, Helle: Øregård Gymnasium (2010): *SPROGKERNEN – EN UNDERSØGELSE AF FREMMEDSPROGSUNDERVISNINGEN I DET ALMENE GYMNASIUM*.

Pedersen, Michael Svendsen (2011): *Læringskultur og kulturel læring*. I: *Frafald i erhvervsuddannelserne af Jørgensen, Christian Helms (red.)* 1. udgave, Roskilde Universitetsforlag.

The European Higher Education Area (1999): *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Hentet på: http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf Sidst besøgt d. 27/9-2015

Undervisningsministeriet (2002): *Bekendtgørelse af lov om gennemsligtighed og åbenhed i uddannelserne m.v. af 6. 2002 med de ændringer, der følger af lov nr. 332 af 18. maj 2005*. Hentet på <https://www.retsinformation.dk/FORMS/r0710.aspx?id=24912> Sidst besøgt d. 27/9-2015

Undervisningsministeriet (2003a): *Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark – hvorfor og hvordan?* Rapport fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5. Hentet på <http://pub.uvm.dk/2003/sprogfag/hel.pdf>. Sidst besøgt d. 27/9-2015

Undervisningsministeriet (2003b): *Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser*. Hentet på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF12/121207%20Gymnasireformen.pdf> Sidst besøgt d. 27/9-2015

Undervisningsministeriet Gymnasieafdelingen (2010): *Vejledning / Råd og vink. stx-bekendtgørelsen Tysk fortsættersprog B*. Hentet på: http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF10/Vejledning%20til%20laereplaner/Stx/100813_vejl_tysk_B_forts_stx.ashx Sidst besøgt d. 27/9-2015

Undervisningsministeriet (2013): *Stx-bekendtgørelsen, bilag 55, Tysk fortsættersprog B – stx, juni 2013*. Hentet på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507> Sidst besøgt d. 27/9-2015

Undervisningsministeriet (2014): *Fælles Mål for faget tysk*. Hentet på: <http://www.emu.dk/sites/default/files/F%C3%A6lles%20M%C3%A5l%20for%20faget%20tysk.pdf> Sidst besøgt d. 27/9-2015

Undervisningsministeriet (2014): *Læseplan for faget tysk*. Hentet på: <http://www.emu.dk/si->

[tes/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20tysk.pdf](#) Sidst besøgt d. 27/9-2015

Undervisningsministeriet (2014): *Vejledning for faget tysk*. Hentet på <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-tysk> Sidst besøgt d. 27/9-2015

Undervisningsministeriet (2014): *Niende og tiendeklasseeleverne tilmeldinger til ungdomsuddannelserne og tiende klasse 2014*. Hentet på: http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Stat/PDF14/140326%20FTUnotat2014_23032014.pdf. Sidst besøgt d. 27/9-2015

Wettendorff, Rikke (2005): *Engelske evalueringserfaringer og dansk dannelsestradition*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 3.

Wiedemann, Finn (1999): *Den symbolske medspiller – det gymnasiale uddannelsesfelt som eksempel*. Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur, nr. 40.

Ziehe, Thomas (2005): *Schulische Lernkultur und zeittypische Identitätskrisen*. I: Hafenegger, Benno: *Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung, Bildung*. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Links:

<http://bibdok.dk/onewebmedia/Kvalitativ%20metode.pdf> Sidst besøgt d. 27/9-2015

<http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-30-juni-1993/> Sidst besøgt d. 27/9-2015

<https://www.eva.dk/kalender/kalender-2014/konference-om-nye-og-bedre-veje-i-overgangen-fra-folkeskole-til-ungdomsuddannelse> Sidst besøgt d. 27/9-2015

<http://www.kl.dk/Dokumenter/Arrangementer/2014/03/Horing-om-ungdomsuddannelse---Kobenhavn-Ostdanmark/> Sidst besøgt d. 27/9-2015

http://www.lmfk.dk/index.phtml?sek_id=28&con_id=518 Sidst besøgt d. 27/9-2015

www.ordnet.dk Sidst besøgt d. 27/9-2015

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=146561#Bil3> Sidst besøgt d. 27/9-2015

TV-program:

De perfekte piger. Bragt på DR1 d. 9. juni 2015 kl. 20.45.



Semistruktureret kvalitativt interview med grundskolelærere

- Kan du fortælle lidt om dig selv?
- Hvordan vil du definere begrebet overgangsproblematikker?

Kompetence

- Kompetence: hvordan vil du definere begrebet?
- Hvilke kompetencer lægger du mest vægt på, når du skal erklære elever uddannelsesparate til stx?
- På hvilken måde forbereder du eleverne til gymnasiets krav til kompetencer, når du planlægger din undervisning?
- Hvilke udfordringer ser du ift. elevernes kompetencer med henblik på overgangen til gymnasiet?

Progression

- Hvordan vil du definere begrebet progression?
- Hvordan ruster du dine elever til fortsat sproglig progression efter grundskolen?
- Oplever du, at der kan være problematikker forbundet med elevernes progression i tyskundervisningen? Hvilke? Hvordan tror du, de har betydning for overgangen til gymnasiet?

Undervisningsdifferentiering

- Hvordan definerer du begrebet undervisningsdifferentiering?
- Hvordan undervisningsdifferentierer du i dine tyskafgangsklasser?
- Hvilke udfordringer oplever du forbundet med undervisningsdifferentiering?

Læringskultur

- Hvordan vil du definere læringskulturen i grundskolen generelt og på din skole specifikt?
- Hvordan forbereder du dine afgangselever på gymnasiets læringskultur?
- Hvilke udfordringer ser du i forhold til elevernes evne og vilje til at ville lære og forstå nye og ukendte teorier?

Generelt

- Hvilke af de fire aspekter, vi har talt om, synes du er helt centrale for overgangsproblematikkerne?
- Tror du at der er andre aspekter ud over de 4 vi har gennemgået?
- Hvilke traditioner er der på din skole for samarbejde mellem lærerne på aftagerymnasierne med henblik på modtagelsen af de nye 1.g'ere?
- Hvor stort kendskab til STX bekendtgørelsen for faget tysk har du?

Semistruktureret kvalitativt interview med gymnasielærere

- Kan du fortælle lidt om dig selv? Hvor arbejder du og hvor længe har du undervist i tysk?
- Hvad forbinder du med begrebet overgangsproblematikker?

Kompetence

- Kompetence: Hvordan definerer du det?
- Hvilke kompetencer, mener du, er vigtigst at eleverne har med sig, når de begynder i gymnasiet?
- På hvilken måde oplever du, at der kan være overgangsproblematikker forbundet med elevernes kompetencer?

Progression

- Hvordan vil du definere begrebet progression?
- I hvor høj grad oplever du elevernes progression som en fortsat proces fra grundskolen? (Kan de bygge videre på det, de har med fra grundskolen?)
- Oplever du, at der kan være overgangsproblematikker forbundet med elevernes progression i springet fra grundskole til gymnasiet? Hvilke?

Undervisningsdifferentiering

- Hvordan vil du definere begrebet undervisningsdifferentiering?
- Hvordan undervisningsdifferentierer du i dine 1.g klasser?
- Oplever du udfordringer forbundet med undervisningsdifferentiering? Hvilke?
- Kan du se en sammenhæng mellem behovet for undervisningsdifferentiering og nogle af de overgangsproblematikker, eleverne støder på? Hvilke?

Læringskultur

- Hvordan vil du definere læringskulturen på stx/dit gymnasium?
- På hvilken måde oplever du, at de nye 1.g'ere har problemer med at tilpasse sig denne læringskultur?
- Hvordan vurderer du elevernes evne og vilje til at ville lære og forstå nye og ukendte teorier?

Generelt

- Synes du, der er nogle af de fire aspekter, vi har talt om, som er helt centrale for overgangsproblematikkerne?
- Hvilke andre aspekter vil du pege på – ud over de fire vi har gennemgået?
- Hvilke traditioner er der på dit gymnasium for samarbejde mellem lærerne på de lokale grundskoler med henblik på modtagelsen af de nye 1.g'ere?
- Hvor stort kendskab til Folkeskolens Fælles Forenklede mål for faget tysk har du?

