

# **Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden**

**Fremmedsprog i Danmark  
- hvorfor og hvordan?**



# **Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden**

**Fremmedsprog i Danmark  
- hvorfor og hvordan?**

**Rapport fra arbejdsgruppen om  
kernefaglighed i fremmedsprogene**

## **Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden** **Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan?**

Rapport fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 5 - 2003  
og under det tværgående tema *verdier og indhold*

Forfattere: Peter Harder og Per Øhrgaard (formænd), Lars Damkjær, Birte Hasner,  
Grete Trudsø Johansen, Anne Knudsen og Chresten Kruchow  
Sekretariat: Birgit Hüttmann

Serieredaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Omslag: KPTO A/S

Forsideillustration: Paul Wearing

1. udgave, 1. oplag, marts 2003: 7000 stk.

ISBN 87-603-2318-3

ISBN (WWW) 87-603-2281-0

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Internetadresse: [pub.uvm.dk/2003/sprogfag](http://pub.uvm.dk/2003/sprogfag)

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen

Bestilles (UVM 6-291) hos:

Undervisningsministeriets forlag

Strandgade 100 D

1401 København K

Tlf. nr. 3392 5220

Fax nr. 3392 5219

E-mail: [forlag@uvm.dk](mailto:forlag@uvm.dk)

eller hos boghandlere

Grafisk tilrettelæggelse og repro: Malchow A/S, Ringsted



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.

Trykt af Malchow A/S, Ringsted som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2003

# Undervisnings- ministeriets forord

En nærmest eksplosiv vidensproduktion og omfattende forandringer i kultur og samfund sætter vore uddannelser, fagene og fagligheden under pres og gør det mere end nogensinde påkrævet at forlade en traditionel pensumtænkning og anlægge nye vinkler på undervisningens mål og indhold og på evaluering- og prøveformer. Som led i denne proces har Uddannelsesstyrelsen nedsat og finansieret analyse- og arbejdsgrupper i udvalgte fag og fagområder. I oktober 2002 udgav Undervisningsministeriet rapporten fra den første af disse grupper, *Kompetencer og Matematiklæring*, og i februar i år er rapportererne fra arbejdsgruppen om fremtidens danskfag udkommet.

Nærværende publikation, *Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden* er udarbejdet af den arbejdsgruppe, som Uddannelsesstyrelse nedsatte for moderne fremmedsprog. Gruppen, der har haft Per Øhrgaard og Peter Harder, begge professorer ved Københavns Universitet, som formænd, fremlægger med denne rapport sine anbefalinger for undervisning og kompetenceudvikling i fremmedsprog og for udvikling af sprogfagene på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Ansvar for rapportens indhold og anbefalinger ligger fuldt ud hos arbejdsgruppen. Uddannelsesstyrelsen vil gerne rette en stor tak til gruppens medlemmer for gennemførelse af dette meget omfattende projekt, der forventes at sætte et betydeligt præg på udviklingen i sprogfagene, men også bredere på den faglige tænkning i andre fagområder.

Det kan varmt anbefales, at alle med interesse for undervisning i fremmedsprog - eller faglighed på andre fagområder - lader sig inspirere af publikationen. Det gælder ikke mindst lærere på alle niveauer, lærebogsforfattere og tilrettelæggere af efteruddannelse. Også Uddannelsesstyrelsen vil i arbejdet med forny-

else af såvel sprogfag som andre fag lægge vægt på at nyttiggøre de spændende ideer og perspektiver i rapporten.

Der er adgang til samtlige materialer fra arbejdsgruppens oprindelige websted - og fra de tre øvrige arbejdsgruppers - via [www.nyfaglighed.emu.dk](http://www.nyfaglighed.emu.dk) .

Undervisningsministeriet har finansieret udarbejdelsen og udgivelsen af publikationen.

Jarl Damgaard  
Uddannelsesdirektør  
Undervisningsministeriet  
Uddannelsesstyrelsen  
Marts 2003



# Arbejdsgruppens forord

Undervisningsministeriet nedsatte i foråret 2002 en arbejdsgruppe vedr. kernekompetencer i fremmedsprog, svarende til tidligere nedsatte grupper vedr. matematik og dansk og en senere nedsat gruppe vedr. de naturvidenskabelige fag.

Arbejdsgruppens kommissorium fremgår af appendix 1.

Arbejdsgruppens formandskab har bestået af Peter Harder og Per Øhrgaard, sekretær har været Birgit Hüttmann. Medlemmerne har i øvrigt i alfabetisk orden været Lars Damkjær, Birte Hasner, Grete Trudsø Johansen, Anne Knudsen, Chresten Kruchov og som kontaktperson til Undervisningsministeriet Jørgen Balling Rasmussen.

Arbejdsgruppen har holdt 10 møder og i øvrigt korresponderet livligt. Den har derudover afholdt 3 konferencer med deltagelse af en større kreds af fremmedsprogsfolk samt gæstetalere, og den har nedsat undergrupper inden for de forskellige sprog for dels at holde en stadig kontakt til baglandet, dels øge detaljeringsgraden i de givne anbefalinger. Navne på deltagerne i undergrupperne er vedlagt denne rapport som appendix 2. Endelig har arbejdsgruppen oprettet et websted ([www.fremtidenssprogfag.u-net.dk](http://www.fremtidenssprogfag.u-net.dk)), som har stået til fri receptiv og produktiv afbenyttelse. På webstedet finder man undergruppernes rapporter og oversigt - med navne - over konferencerne m.m. Der henvises til webstedet undervejs i denne rapport.

Arbejdsgruppens formandskab har holdt 3 møder med formændene for de andre ovenfor nævnte arbejdsgrupper og her konstateret betydelig overensstemmelse i grundlæggende præmisser og synspunkter.

Den følgende rapport med anbefalinger fremsendes af en enig arbejdsgruppe.

# Indhold

<b>Undervisningsministeriets forord .....</b>	<b>5</b>
<b>Arbejdsgruppens forord .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Oversigt over anbefalinger .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Indledning: Kernen i fremmedsprogsfagene ...</b>	<b>15</b>
Historien .....	15
Forestående opgaver .....	15
Kernefaglighed defineret på to niveauer .....	16
Ambitionsniveauet .....	18
Hovedansvar .....	19
De tilstræbte kompetencer .....	19
Udviklingsarbejde .....	22
Testning, pædagogik - og ressourcer .....	23
Sprog er indhold, men ikke et hvilket som helst ..	25
Fremmedsprog og danskundervisning .....	27
<b>3. Fremmedsprog i Danmark og Europa .....</b>	<b>31</b>
Danmarks sprogbehov og de europæiske initiativer .....	31
Engelsk alene er ikke nok .....	32
Behov for et varieret udbud .....	33
Den kulturelle og æstetiske dimension .....	34
<b>4. Afleveringsforretninger og samarbejde     på langs .....</b>	<b>37</b>
Overgangsproblemer og mulig brobygning .....	37
Progression og ansvarsområder i sprogundervisningen .....	39
Faget volapük .....	44

---

<b>5. Evaluering</b> .....	<b>49</b>
Formål med evaluering .....	49
Elevinddragelse og metakommunikation .....	50
International dimension .....	50
Centralt og lokalt stillede prøveopgaver .....	51
Kommende behov for forskning og (efter-/videre)uddannelse .....	51
<b>6. Fagdidaktik og efteruddannelse</b> .....	<b>55</b>
Ingen mål uden midler .....	55
Efteruddannelse med lokal forankring .....	56
Ingen trussel mod metodefriheden .....	57
Mulig inspiration udefra .....	58
Reformer af lærernes uddannelse og efteruddannelse .....	59
Projektarbejde og elevansvar .....	61
Læremidler og samspil mellem fagligheder .....	62
Særlige problemer for engelsk; samarbejdende faglighed .....	64
<b>7. Dannelse og kompetence</b> .....	<b>67</b>
Afvikling - og genopdagelse - af dannelsesbegrebet .....	67
Ingen kompetence uden dannelse .....	68
Dannelse er vejen til myndighed .....	69
Fremtidens dannelse .....	70
Dannelse og fremmedsprog .....	71
<b>8. Konklusion</b> .....	<b>75</b>
<b>9. Appendices</b> .....	<b>77</b>
Appendix 1 .....	77
Kommissorium for arbejdsgruppe i moderne fremmedsprog .....	77
Appendix 2 .....	81
Undergrupper .....	81
Arbejdsgrupper .....	81
Baggrundsgrupper .....	82





# Anbefalinger

Nedenstående skal betragtes som den endelige formulering af gruppens anbefalinger. En tidligere udgave blev indsendt i december 2002 (for at overholde den aftalte frist, mens den endelige rapport måtte afvente bearbejdningen af tilbagemeldinger fra de nedsatte undergrupper).

1. Et normalt skoleforløb skal føre til god beherskelse af mindst to fremmedsprog samt kendskab til andre fremmedsprog - herunder forståelse af nabosprog i en sådan grad, at de kan anvendes i forskellige arbejdsmæssige og daglige situationer (jf. EU-kommissionens anbefalinger). Det skal fortsat være muligt fra 1.g at tilvælge yderligere fremmedsprog i de gymnasiale uddannelser (herunder de nuværende 3. fremmedsprog samt fx latin eller arabisk).
2. Der skal tilvejebringes en tydeligere progression inden for sprogtilegnelse og undervisningsindhold (med hensyn til stof, aktiviteter og arbejdsformer) på de enkelte trin af uddannelserne såvel som i uddannelsesforløbet som helhed. Progressionen skal bl.a. indebære en tydeliggørelse af, at sprogfagene både rummer momenter af fri udfoldelse og af "hård" faglighed (fx ordforråd).
3. Der skal derfor skabes mulighed for, at elever kan selvevaluere, herunder teste deres standpunkt. Desuden bør lærere have mulighed for at inddrage diagnostiske prøver som et led i den løbende interne evaluering. Begge dele bør ske i forhold til de sproglige niveauer, som er opstillet af EU og Europarådet, bl.a. i DIALANG.
4. Der skal etableres klare og formaliserede afleveringsforretninger, som sikrer information mellem de forskellige trin i uddannelsen, og som forpligter ikke kun det afleverende, men også det modtagende trin. Informationen skal omfatte

mål for undervisningen og for det tilegnelsesniveau, som hvert trin stiler imod at føre eleverne frem til.

5. Resultatet af et uddannelsesforløb skal vise sig i de opnåede kompetencer, som arbejdsgruppen forestiller sig inden for følgende områder: a) sprogfag som vindue mod verden, b) kommunikation med relevante målgrupper, c) æstetisk forståelse og respons, d) interkulturel transmission.
6. Integreret i arbejdslivet skal der etableres en systematisk, fagdidaktisk uddannelse og efteruddannelse for sproglærere på alle niveauer. Disse initiativer skal forankres i de lokale undervisningsmiljøer.
7. Uden personlig tilegnelse af viden og færdigheder i en bredere horisont skabes ingen kompetencer. Derfor skal den *kompetenceorienterede* faglighed forstås som *dannelsesbaseret*. Kompetence er dannelse i aktion.





## Indledning: Kernen i fremmedsprogene

### Historien

Sprogundervisning i Danmark, som den har udviklet sig gennem de seneste små 100 år, er en veletableret succeshistorie. Under inspiration fra lederskikkelser som Otto Jespersen har man formået at udvikle en pædagogik, som tidligt har frigjort sig fra den gamle terpeskole og har formået at give sprogundervisningen en form, der har fulgt med tiden og formået at engagere eleverne helt frem til i dag. Dette forspring kan man med rimelighed anse for en stadig levende realitet på de punkter, der vedrører færdigheder, som hænger sammen med selvstændig elevdeltagelse og frimodighed i mundtlig diskussion.

Dette bør imidlertid ikke betragtes som tegn på, at alting er godt. Moderniseringen af sprogpædagogikken har ikke markeret sig lige klart i alle klasseværelser og i alle fag, og uddannelsessystemet er ikke indrettet til at sikre en fortsat fagdidaktisk opdatering. Desuden er der, især på de højere niveauer, ydre krisetegn, som vanskeligt kan ignoreres. På universiteterne har sprogfagene ikke længere den tiltrækningskraft, som man har været vant til, og frafaldet ligger også i den øvre ende. Kvaliteten af det sproglige gymnasium har også været genstand for en del kritik.

Det er et udbredt indtryk, at problemerne har at gøre med forhold, som også har vist sig andre steder i uddannelsessystemet, således specielt i de naturvidenskabelige uddannelser: At de mere krævende former for faglighed, de der så at sige kræver størst frustrationstolerance, har fået det vanskeligere i uddannelsessystemet, mens de, der manifesterer sig i mere umiddelbart engagerende udfoldelse, fungerer bedre end tidligere.

### Forestående opgaver

En afklaring af, hvad fremmedsprogfagenes centrale opgaver er, omfatter i den aktuelle situation i hvert fald følgende to momenter:

- (1) En præcisering af, hvilke former for grundlæggende viden og færdigheder, som må sikres i forbindelse med undervisning, der er forpligtet på det specifikt sproglige, samt en præcisering af en hensigtsmæssig fagdidaktik - fordi grundlæggende viden ikke kan forventes at opstå som sidegevinst i forbindelse med undervisning med andet formål, fx projektor organiseret og problemorienteret undervisning (jf. herom også undersøgelser af, hvilke fag der fik gavn af forsøg med projektarbejde i hf i *På vej mod et nyt hf*, Undervisningsministeriet, 2001, p. 46).
- (2) En gennemtænkning af fremmedsprogenes opgaver, der tager den udfordring op, som ligger i kravet om, at skolefagene skal se ud over deres faginterne selvforståelse. Denne fordring udtrykkes i tidens debat i form af kompetencebegrebet, hvor man ved kompetence forstår evne til at løse opgaver og deltage i funktioner uden for en skolesammenhæng. Men hvor det rent faglige synspunkt risikerer at blive snævert og konserverende, risikerer kompetencetænkningen til gengæld at blive diffus og uforpligtende for både lærere og elever.

### **Kernefaglighed defineret på to niveauer**

Gruppens anbefalinger vil derfor operere med en kernefaglighed defineret på to niveauer: dels et internt fagligt 'kvalifikationsniveau' svarende til punkt (1) ovenfor, dels nogle 'kernekompetencer', som udtrykker, hvilke typer opgaver disse kvalifikationer sætter eleverne i stand til håndtere. Der gælder her et gensidigt forudsætningsforhold: Sprog lever i kraft af den funktion, de tjener, og derfor skal sammenhængen mellem sproget og det, det skal bruges til, være synlig i undervisningen; det er den funktionelle pædagogiks berettigelse. Men på den anden side skal indholdet også anskues og fungere som båret af en konkret sproglig viden og bevidsthed.

I undervisningssammenhæng er den traditionelle regelstyring i vidt omfang identisk med en styring efter et bestemt fagligt indhold ('pensum'), som lærere og elever er forpligtet på. Denne måde at definere fagene på søges i disse år erstattet af

en målstyring, der udover at koble fagene mere direkte på en samfundsmæssig målsætning giver friere rammer for stofmængden. Men selv om man principielt er tilhænger af 'målstyring' frem for 'indholdsstyring', kan man godt tvivle på, om der kan formuleres mål, som er pålidelige nok som styringsinstrumenter: Hvis man fjerner styringen af indholdet uden at få nogen anden effektiv styring i stedet, risikerer man, at forskellen mellem de enkelte skoler, klasser og kommuner bliver helt uacceptabel i forhold til elevernes forventninger om at kunne være på højde med kravene, hvis de skifter skole, eller når de går videre i systemet.

I sprogfagene har målene hidtil været formuleret på en måde, der gør det næsten umuligt at afgøre, om man når dem eller ej. Hvordan afgør man fx, om elever har erhvervet et 'rigt og nuanceret ordforråd'? De flydende definitioner viser sig også ved, at der er forholdsvis ringe forskel på målene fra grundskolen til kandidatgraden, således som de traditionelt har været formuleret. At fraværet af eksplicit kontrol kan virke tilbage på undervisningen, ser man fx i forbindelse med den skriftlige dimension i 7.- 9. klasse: Således betyder fraværet af en skriftlig prøve i engelsk efter 9. klasse, at den skriftlige kompetence i nogle klasser nedtones i en sådan grad, at eleverne ved mødet med en fortsat skoleuddannelse har et handicap i forhold til deres kammerater, uden at de har haft nogen chance for at opdage og afhjælpe dette problem.

Forudsætningen for, at arbejdet med at afklare kernefagligheden kan få praktisk betydning, er altså, at man udvikler en væsentlig mere operationel måde at definere og administrere målsætningerne på. En del af dette arbejde vil være en naturlig del af arbejdet med de bindende trinmål, som der er enighed om at indføre i grundskolen. Som led i dette arbejde bør man for det første etablere en langt mere præcis beskrivelse af, hvad målsætningen er på de enkelte trin, og dernæst må den principielle afklaring følges op af en gennemskuelig kontrol med, om målene faktisk nås. Kun således kan man beskytte eleverne mod at blive ofre for den øgede forskelsbehandling, der ellers kan forudses at blive resultatet.



### **Ambitionsniveauet**

Når man vil reformere, falder man nemt for fristelsen til at lave listen over ønsker for lang og for ambitiøs. Gruppen ønsker derfor at markere, at den ikke tænker sig at pådutte de forskellige skoleformer et ambitionsniveau, som afspejler en skrivebordslogik uden forbindelse med realiteterne. På visse punkter kan man tværtimod tale om, at nogle af de mål, man har sat sig i den seneste generations reformer, i højere grad afspejler idealer end praktisk gennemførlige programmer.

Dette hænger også sammen med, at skolen er under voksende pres. Lærerne oplever dette pres fra mange sider: Dels fra eleverne, der har et liv - ofte et erhvervsliv - uden for skolen, som i stigende grad konkurrerer med deres deltagelse i uddannelsen; dels fra politikere, som har ønsker om, at skolerne løser stadig flere opgaver og løser dem på nye måder; og endelig fra forældre, hvis forventninger på deres egne børns vegne også er stigende og gøres gældende på en mere insisterende måde end før. Hertil kommer, at en voksende mængde af internationale sammenligninger synes at sætte spørgsmålstegn ved den danske models succes, med alt hvad det betyder af mistænkeliggørelse af lærernes indsats - bl.a. fordi det ofte drukner i debatten, at sammenligningerne også har meget godt at sige om det danske uddannelsesvæsen!

Arbejdsgruppen skal derfor kraftigt understrege sammenhængen mellem mål og midler, herunder timetal, og at de mål, der fastlægges, skal have en form, som lærerne på de enkelte trin kan identificere sig med. Hertil hører, at der ikke skal ske en uhensigtsmæssig binding til bestemte snævre faglige mål, som stiller sig i vejen for de overordnede mål med undervisningen, eller som forhindrer lærerne i at forfølge mål, der går ud over de generelt fastsatte. Sikringen af, at eleverne stilles lige på afgørende punkter, skal ske inden for rammer, der ikke opleves snærende af 'den repræsentative lærer'. Den mest håndfaste del af målsætningen bør derfor ikke fremstå som noget, der i omfang truer en tilrettelæggelse ud fra almindelige pædagogiske principper. Heri ligger på den anden side også, at hvor målene faktisk kommer til at virke snærende, må dette ses som tegn på, at der foreligger nogle særlige problemer, som må

udløse særlige forholdsregler, hvis skolen skal kunne løse sin opgave.

### **Hovedansvar**

Arbejdsgruppen har valgt at operere med begrebet 'hovedansvar' for bestemte faglige mål (en formulering, som oprindelig stammer fra undergruppen vedr. engelsk). Dette begreb dækker en beskrivelse af, hvad elever og lærere på forskellige trin skal være særlig forpligtet på - uden at det på den ene side udelukker andre elementer, og uden at det på den anden side udlægges som en garanti (der i sagens natur ikke kan udstedes) for, at enhver elev har nået målene. Det, man imidlertid opnår med en beskrivelse af, hvilke hovedansvarsområder der sorterer under forskellige trin, er, at elever og lærere ved, hvornår man kan disponere ud fra, at et bestemt område bliver dækket. Hvis det så af en eller anden grund ikke sker, kan man overveje efterfølgende 'opsamling' - i stedet for, som det til en vis grad er nu, at elevforudsætninger overalt er så variable, at de samme ting bliver ved at gå igen hele vejen igennem som problemer for lærere og elever.

I værste fald kan det i det nuværende system betyde, at læren på hvert nyt trin begynder forfra ud fra en antagelse af, at eleverne ikke har lært noget. Gruppen har derfor i samarbejde med repræsentanter for fagene i de forskellige skoleformer formuleret nogle ansvarsområder, som er mere præcise, end man er vant til, faktisk så præcise, at de bør kunne føre til en levende faglig debat (jf. nærmere kapitel 4 om afleveringsforretninger og samarbejde på langs). Arbejdsgruppen opfordrer til, at der igangsættes et præciserende arbejde, specielt hvad angår progressionen i kompetencerne.

### **De tilstræbte kompetencer**

Som det fremgår af anbefaling 5, opfatter gruppen følgende fire kompetencer som tilhørende fremmedsprogenes kernefaglighed: a) sprogfag som vindue mod verden, b) kommunikation med elevrelevante målgrupper, c) æstetisk forståelse og respons, d) interkulturel transmission. I det følgende vil vi kort karakterisere, hvad der skal forstås ved disse slagord.

‘Sprogfag som vindue mod verden’ (også kaldet ‘global orienteringsevne’) skal forstås som evnen til at bruge fremmede sprog som adgangsvej til at forstå, hvad der sker i fremmedsprogede samfund og kulturer. Man kan kalde denne kompetence “avis-kompetencen”, men den omfatter informationsøgning i det hele taget: Udbredelsen af it - ikke mindst www - og engelsks fremvækst som verdenssprog betyder en vækst i betydningen af fremmedsprog som direkte kilder til information, der tidligere først og fremmest formidledes via dansk. I takt med, at engelsk bliver selvfølgeligt, vil øvrige fremmedsprog blive interessante som direkte adgangsvej til andre sprogområder. De færreste vil anse det for tilfredsstillende, hvis man i Danmark henvises til at søge information om forhold i resten af verden udelukkende på engelsk. Den nye skriftlighed i it og på www kan i nogen grad opfattes som en udfordring til det mundtliges forrang i den seneste generation.

‘Kommunikation med elevrelevante målgrupper’: Ordet ‘elevrelevant’ skal forstås på den måde, at det er elevernes kommunikationsbehov, der er udgangspunktet - men at målgrupperne ikke kun er dem, som eleverne i deres øjeblikkelige situation oplever behov for at rette sig imod. Dette punkt repræsenterer til gengæld en videreførelse af de resultater, der er opnået med den kommunikative revolution i fremmedsprogsundervisningen.

‘Æstetisk forståelse og respons’ markerer, at fremmedsproglige tekster ikke kun er gennemgangsled, men også noget der skal opleves - fænomener med en egen natur og materialitet. Dette gælder fra de helt tidlige trin; den moderne erfaringspædagogiks fader, Oskar Negt, anbefaler et sted, at man læser højt for sine børn på fremmede sprog for at give dem denne erfaring. Igennem hele forløbet bør fremmedsprogfagene appellere til og fremelske den fascination, som i forskellige varianter kendes fra børnerim, rocksange, fyndord og klassikere - tekster hvis værdi ikke ligger i deres anvendelighed, men som man når som helst kan vende tilbage til med udbytte.

Den ‘interkulturelle’ kompetence er i fokus i disse år, blandt andet fordi globaliseringen har øget bevidstheden om betydningen af at kunne aflæse og formulere budskaber i kulturelle

blandingssituationer. Sprogfagernes status som sted for kultur-møder (i stedet for enklaver af rendyrket 'indfødt' fremmedhed uden tilbagekobling til den 'hjemlige' verden) bliver dermed interessant på en ny måde. Denne kompetence skal afspejle en moderne bevidsthed om den voksende betydning af evnen til at håndtere kulturel afstand, men bør også knytte an til klassiske håndfaste færdigheder. Når det drejer sig om elever, der er nået langt med deres sprogtilægnelse, kan oversættelse i dette perspektiv fungere som en træning i at operere i en tokulturel sammenhæng - såfremt oversættelse forstås og praktiseres som omgang på flere niveauer med tekstmæssige helheder i en bestemt (to)kulturel kontekst i stedet for at have den gammel-dags rolle som uhensigtsmæssig omvej til målsproget.

(I undergrupperapporterne kan man finde en række eksempler på, hvordan disse kompetencer kan indflettes i de forskellige fremmedsprogfag; mht. interkulturalitet kan specifikt henvises til spansk, latin og italiensk - undergrupperapporterne findes på webstedet for fremtidens sprogfag på [www.nyfaglighed.emu.dk](http://www.nyfaglighed.emu.dk)).

Eksempler på henholdsvis kompetencemål og faglige mål/forventninger:

#### **Eksempler på kompetencemål**

- søge og udnytte informationer fra Internettet
- læse artikler om emner af aktuel national eller international interesse
- anvende instruktioner, opskrifter og brugsanvisninger ved at udnytte forforståelse og kvalificeret gætning
- læse mellem linierne
- orientere sig i en fremmed storby
- lytte med empati på trods af sproglige og kulturelle barrierer
- nyde æstetiske udtryk, fx musik, digt, rap og tekst med ældre sprogbrug på trods af sproglige barrierer

- udtrykke ønsker, hensigter, følelser og holdninger med andet end ord
- hjælpe andre med at overvinde vanskeligheder med at udtrykke sig
- agere i en anden kultur med empati.

#### **Eksempler på faglige mål/forventninger**

- referere noget læst eller oplevet med en vis sproglig præcision
- anvende skriftsprog med en vis træfsikkerhed
- have et receptivt ordforråd af en vis størrelse
- vælge og anvende hensigtsmæssige strategier i forhold til læse-, lytte- og taleformål
- redegøre for aspekter af kultur- og samfundsforhold i de lande, hvor målsproget tales.

### **Udviklingsarbejde**

Skal en sådan præcision på basisfaglighedens område blive en oplevet realitet i uddannelserne, kræves et udviklingsarbejde i tre trin.

1. Hver skoleform formulerer beskrivelser, der er så præcise, at graden af målopfyldelse kan registreres. Som inspiration til dette arbejde foreligger der et omfattende materiale af 'kompetenceprofiler' fra andre europæiske lande, herunder Sverige.
2. På udvalgte sproglige nøgleområder udvikles standardiserede tests; sådanne tests benyttes i de fleste af de lande, vi plejer at sammenligne os med.
3. Man udvikler opsamlingsprogrammer, som gør det muligt for elever, der af den ene eller den anden grund er kommet bagud, at komme på niveau med hovedfeltet. Disse foran-

staltninger skal ideelt set stå til rådighed, når eleverne er motiverede for at gøre noget ved sagen. Dette vil især være gennemført på de punkter, hvor man kan hente hjælp i it-baseret læring (som har sin mest indlysende niche ved individuel indlæring for særlig motiverede). Egnede program-pakker på de relevante områder bør derfor efterhånden sammensættes og stilles til rådighed for eleverne.

Et af de områder, hvor en større bevidsthed om hvert trins rolle i helheden kunne være af betydning, er spørgsmålet om holdningen til sprogfejl. I stedet for en ufrugtbar abstrakt diskussion, hvor kommunikativ udfoldelse sættes op over for korrekthed, kan man med fordel operere med en tidlig fase, hvor det gælder om at komme til at udtrykke sig uden hensyn til, hvor mange fejl man begår, fulgt af en senere fase, hvor præcision bliver vigtig, svarende til forløbet i naturlig sprog-indlæring (jf. bl.a. engelsk-undergruppen om prioriteringen i 3-5. klasse over 8-9. klasse, og italiensk-gruppens beskrivelse af A-niveauet; se webstedet). Bevidstheden om, at fejl, som er ligegyldige nu, bliver af betydning senere, vil desuden kunne bidrage til at undgå 'fossilering', dvs. at fejl indarbejdes så effektivt, at de er svære at udrydde senere.

### **Testning, pædagogik - og ressourcer**

Dette udviklingsprogram skal naturligvis have en form, som sikrer mod en uønsket tilbagevirkning på hele skolekulturen. Derfor er det vigtigt, både at eleverne skal have mulighed for at teste sig selv, og at testningen ikke tager magten fra den regulære faglig-pædagogiske tilbagemelding til eleverne, hvad enten denne har form af samtaler eller karaktergivning. Tilbage-meldingen (inklusive eksaminer, hvor disse findes) skal være stærk og dækkende nok til at undgå uønsket skævvridning, og testningens omfang og placering skal planlægges med henblik på at sikre dette forhold. Det bør kunne lade sig gøre at udvikle et testprogram hovedsagelig som noget, der relateres til den enkelte elevs progression og derfor er fordelt over året på en måde, der undgår direkte konkurrence med den pædagogiske planlægning i øvrigt. Den generelle målopfyldelse kan så regi-

streres fra tid til anden, adskilt fra selve undervisningstilrettelæggelsen.

Det må imidlertid påpeges, at det vil kræve betydelige investeringer at få det her skitserede program gennemført på et acceptabelt professionelt niveau. På dette område er Danmark et u-land, og der vil være brug for udenlandsk ekspertise i betydeligt omfang. En sådan findes imidlertid og kan bruges i samarbejde med de forskellige skoleformer. Det vil vare adskillige år, før man kan forestille sig en fuldt udbygget model af den karakter, arbejdsgruppen efterlyser. Men det er ingen grund til ikke at tage fat på arbejdet.

For de lærere, der måtte få kuldegysninger ved tanken, skal vi understrege det perspektiv, som står centralt i motivationen. Danmark halter bagefter de lande, vi plejer at sammenligne os med, når det gælder at sikre bredden i uddannelsessystemet (jf. bl.a. Kompetencerådets årsberetning 1999 og 2000), og der er grund til at tro, at det danske system gennemfører en tavs social frasortering af elever, som under andre omstændigheder kunne være kommet med på vognen. Det foreslåede program vil kunne sikre, at man i højere grad opdager problemerne, mens skolesystemet endnu kan gøre noget for at løse dem. (Se nærmere kapitel 5 om evaluering).

Endelig er der på hvert enkelt trin adskillige spørgsmål vedrørende de enkelte fags indplacering i fagrækken og institutionskulturen, og de skal overvejes, førend en hensigtsmæssig explicitering af operationelle delmål kan finde sted. På det principielle plan kan sproglige kompetencer og dertil hørende basisfærdigheder beskrives nogenlunde ens for alle sprog, med 'de klassiske færdigheder' (tale/lytte/læse/skrive) som naturligt udgangspunkt. Arbejdsgruppen finder det imidlertid vigtigt at understrege, at der ikke er nogen grund til, at vægtningen skal være ens fra sprog til sprog eller på de forskellige trin. Det vil være ønskeligt, at man i arbejdet med implementeringen af det skitserede program finder begrundelser, som motiverer en bedre reflekteret progression i de enkelte fag end den noget kønsløse filosofi om 'lidt mere af det hele', der præger fagenes nuværende beskrivelser.

## **Sprog er indhold, men ikke et hvilket som helst**

Det er en rodfæstet holdning blandt sproglærere, at der, så snart man kommer ud over det mest elementære niveau, er et intimt forhold mellem sprogundervisningens form og indhold, således at der findes et bestemt indhold, som passer sammen med tilegnelse af hhv. det franske, det tyske og det engelske (osv.) sprog. Denne enhed må historisk forstås som motiveret af de nationale filologier med dertil hørende kanon-opfattelse og har i vore dage ikke samme status som tidligere - hvilket også har afspejlet sig tydeligt i fremmedsprogfagernes læsepena siden de reformer, der udsprang af 1968. Ikke desto mindre er der stadig en levende tradition for, hvad man opfatter som indholdssiden i sprogfagene.

Denne tradition udfordres i disse år fra flere sider. Det mest markante modstykke til den er en forestilling om, at man generelt skal beskæftige sig med, hvad elever finder spændende og engagerende, sådan at det engagerende indhold (der i og for sig kan være hvad som helst), opfattes som den egentlige motor for en tilegnelse, hvis detaljer ikke behøver at beskrives nærmere. Denne forestilling findes også i en udgave, hvor det eksplicit foreslås, at det kulturelle indhold i sprogfagene udskilles og overflyttes til et 'kultur-fag', og at sprog-fag udelukkende defineres som tilegnelse af sproglige færdigheder.

I forhold til de skitserede opfattelser udtrykker arbejdsgruppens anbefalinger et tredje standpunkt med afsæt i et lødighedskrav til tekstvalget, som er knyttet til den sproglige udfordring, som teksterne stiller eleverne overfor: Den sproglige udfordring til eleverne skal sikres imod at blive begrænset til hverdagsbevidstheden, som den udfolder sig i elevernes øjeblikkelige nutid (jf. Thomas Ziehes program om 'god anderledeshed'). Dette gælder både med hensyn til kompetencerne og de mere kontante krav: Hvis man stiller krav om 'avis-kompetence', hører hertil et krav om, at eleverne er tilstrækkeligt indholdsmæssigt orienteret til at kunne forstå, hvad avisartiklerne har at sige om en sag: for at kunne læse/afkode en tekst kræves forforståelse. Hvis man vedtager at kræve et ordforråd af en



bestemt karakter, skal dette krav ikke relativiseres af et underforstået forbehold a la 'hvis eleverne ellers synes, det er sjovt'.

Der åbner sig derfor nye muligheder for tekstvalg; men hvis nogen forestiller sig, at man dermed kan få sprogfag, hvor indholdssiden er væk som problem, må de blive skuffet. Sproglig udfoldelse eksisterer kun i det omfang, der findes et indhold, som det er vigtigt at udtrykke, hhv. forstå. At sige, at indholdet er ligegyldigt, vil være det samme som at fjerne den naturlige begrundelse for overhovedet at investere energi i sproglig udfoldelse. Det hører derfor med til sprogfagenes kerneopgave at skabe fornemmelse for, at det indhold, der er på spil, hvad enten det formidles af mundtligt dagligsprog eller litterært skriftsprog, er af så afgørende betydning, at det kan motivere de sproglige udfoldelser, der er knyttet til det i undervisningen.

Denne position kan sættes over for en form for undervisning, som man uvenligt kan beskrive som 'at sidde og fornemme noget omkring en tekst'. En undervisning med sådan 'blød tekstlæsning' som hovedindhold fungerer naturligt sammen med et pensumbestemt indholds krav, derved at formålet er opfyldt, når man været igennem et tilstrækkeligt antal tekst-sider, uden at der stilles krav om, at der sker nogen egentlig udvikling i elevernes behandling af stoffet. Fokus på kompetencer i stedet for pensum kan betyde, at man mere eksplicit stiller krav om fx 'mundtlig argumentation' eller 'mundtlig sagsfremstilling' med dertil knyttede beskrivelser af, hvilken strukturering og hvilke sproglige virkemidler der på det relevante niveau skal indgå - således at det mere eller mindre engagerende ved teksterne kobles sammen med udfordringer af en karakter, som rækker ud over det at (fore)give personlig respons på tekster, der i sagens natur ikke kan virke lige personligt udfordrende på alle.

Dette er ikke et farvel til det kulturelle indhold i sprogfagene. Det er arbejdsgruppens opfattelse, at der er gode grunde til, at skønlitterære tekster står stærkt i den mere avancerede sprogundervisning. Skønlitteraturen er hovedleverandør af tekster, der sprogligt og forståelsesmæssigt repræsenterer relevante og engagerende udfordringer, bl.a. fordi bevidsthedsskred og traditionsbrud hyppigt er blevet mest prægnant artikuleret i litte-

rære tekster. Men i overensstemmelse med den præcisering, som er hovedbestræbelsen, bør man også i forbindelse med litterære tekster arbejde hen imod en kompetencebaseret omformulering af målsætningen. Dette kan fx ske ved, at man præciserer, hvilken type respons man stræber imod, at eleverne skal lære at give på teksterne. Den umiddelbare reaktion, som kan være et problem, hvis man bliver stående ved den (jf. ovenfor), kan i en sådan forbindelse betragtes som et indgangsstadium, som skal føre videre til betragtninger på et mere krævende niveau, der specifikt er knyttet til arbejdet med kulturelt udfordrende tekster. Hertil hører sproglige iagttagelser fra enkelte ord til genretræk, egentlige analyser af struktur og pointer, samt karakteristikker af det kulturelle landskab, teksten udfolder sig i. Særlig på de højere niveauer vil det være naturligt at se sådanne kulturelle kompetencer (receptive såvel som produktive) udfoldet i relation til de pågældende sprog som en del af sprogfagernes målsætning. Men de vil så netop repræsentere et eksplicit valg af kompetenceprofil, snarere end at man læser sådanne tekster, fordi 'det plejer man'. (Se om de fagdidaktiske implikationer af dette kapitel 6).

### **Fremmedsprog og danskundervisning**

Det vil være ønskeligt, at den kompetenceprofil, som man i fremmedsprogfagene vælger at fokusere på, har en naturlig relation til de kompetencetyper, der kommer til at indgå i faget dansk. Den styrkelse af viden om og øvelse i sprog, der anbefales i rapporten fra arbejdsgruppen om dansk, bør udnyttes af og samordnes med fremmedsprogfagene, således at skolesystemet som helhed tilbyder eleverne en samlet og veltilrettelagt introduktion til sproglig viden og bevidsthed. Hvor dette kræver samarbejde mellem lærerne i de forskellige fag, bør dette samarbejde ikke tages for givet, men eksplicit indgå i arbejdets tilrettelæggelse på de forskellige trin.

Det er velkendt, at de genrekrav, en sprogtilegner behersker i sin produktion på målsproget, hænger intimt sammen med dem, hun eller han i forvejen er fortrolig med på modersmålet, og det vil derfor give noget større chancer for at nå de mål, man sætter sig, hvis denne sammenhæng er tydelig i skole-

fagenes målsætning. Et velkendt eksempel er evnen (kompetencen!) til at give et (sammenhængende og koncist) referat af en tekst: Kravene er i alt væsentligt de samme uanset sprog, og det vil være en fordel, hvis det står klart, hvad der indgår i denne kompetence, som skolesystemet som helhed forstår den, og hvor ansvaret ligger set på tværs af de enkelte fag.

En type præcisering, som er af afgørende betydning for fremmedsprogsfagene, men som bedst sorteres under modersmålsundervisningen, er den basale sproglige viden, herunder især den grundlæggende terminologi. Begrundelsen herfor er, at de grundlæggende begreber bør læres i forbindelse med det sprog, eleverne på forhånd behersker, så de ikke samtidig skal forholde sig til fremmedsproglige og metasproglige problemer. Den centrale terminologi bør, uanset hvilken man vælger, være ens for hele skolesystemet, dvs. alle fag og alle skoleformer. Det enkleste vil være, at alle fag og skoleformer på landsplan forpligtes til at følge sprognævnets anbefalinger.





## Fremmedsprog i Danmark og Europa

### Danmarks sprogbehov og de europæiske initiativer

Et lille sprogområde har brug for, at så mange som muligt af dets indbyggere kan fremmedsprog. Et land med Danmarks kontaktoflader har brug for kundskaber og færdigheder i mere end ét fremmedsprog. Kun sådan kan man sikre et tilstrækkeligt videns- og handlingsgrundlag, og kun sådan kan Danmark leve op til Europarådets anbefalinger og til EU's sprogpolitik.

Europarådets seneste sprogprojekt drejer sig om at støtte medlemslandene i at formulere en sprogpolitik. Første udkast til en rapport om emnet, *Guide for the development of language education policies in Europe*, blev fremlagt på en konference i efteråret 2002. Europarådet har samtidigt åbnet mulighed for gennem konsulentbistand at hjælpe medlemslandene med at formulere en sprogpolitik (jf. Europarådets websted [http://www.coe.int/T/E/Cultural Cooperation/education/Languages/](http://www.coe.int/T/E/Cultural%20Cooperation/education/Languages/))

Undervisningsministrene fra 30 europæiske lande har i slutningen af 2002 tilsluttet sig Københavner-deklarationen *Forstærket europæisk samarbejde på erhvervsuddannelsesområdet*. Deklarationen er en opfølgning på en resolution, som EU's ministerråd vedtog november 2002.

Deklarationen indeholder fire hovedprioriteter, som alle skal fremme mobilitet og samarbejde. Anden hovedprioritet skal forbedre gennemsigtighed og information inden for erhvervsuddannelser ved at gennemføre og rationalisere informationsredskaber mv., herunder integrering af eksisterende instrumenter såsom fx "den fælles europæiske referenceramme for sprog" (*Common European Framework of Reference for Languages*; se også om EU's sprogprojekter i kapitel 5).

EU-kommissionen udsendte i 1995 i forbindelse med det europæiske år for livslang uddannelse en hvidbog *Undervise og lære - På vej mod det kognitive samfund*. I hvidbogen opstilles som mål, at borgere i unionen skal "beherske tre fællesskabsprog".

### **Engelsk alene er ikke nok**

Arbejdsgruppen finder det nødvendigt at understrege vigtigheden af flere sprog, fordi der i de senere år har været tendenser til alene at koncentrere opmærksomheden om engelsk, der selvsagt er og fremdeles vil være det første og vigtigste fremmedsprog. Engelsk er - lovlig optimistisk - endog blevet omtalt som "andet modersmål" eller som generelt redskabssprog.

I det seneste folkeskoleforlig er begyndelsestidspunktet for engelskundervisning endnu engang rykket frem, nu til 3. klasse. Den tidligere påbegyndelse af engelsk kan forklares ud fra to forhold. For det første har de lande, vi almindeligvis sammenligner os med - herunder de nordiske lande - fremrykket begyndelsestidspunktet. Dette er bl.a. sket på EU-kommissionens anbefaling (Hvidbogen fra 1995). For det andet skal begyndelsestidspunktet give så mange elever som muligt et solidt grundlag at bygge sprogtilegnelsen på. Hertil kan føjes, at en tidligere påbegyndelse på 1. fremmedsprog giver plads til, at også 2. fremmedsprog kan påbegyndes tidligere og hermed yderligere give plads til et 3. fremmedsprog i grundskolen. I aftalen om folkeskolen lægges op til, at kommunerne fremover selv kan godkende udviklingsarbejder med påbegyndelse af tysk/fransk fra 6. klasse.

Der er altså ikke med forliget lagt op til, at det tidligere begyndelsestidspunkt for engelsk skal svække andre fremmedsprog. Der er imidlertid allerede en tendens til, at dette sker i det videre skoleforløb, og det er i skrivende stund usikkert, hvilken stilling andre fremmedsprog vil få i fremtidens gymnasium. Det er imidlertid vigtigt fortsat at sikre et varieret udbud af fremmedsprog i gymnasiet. Det vil bl.a. sige, at det også i fremtiden skal være muligt at begynde på et nyt fremmedsprog i 1.g. Evt. "fagpakker" skal levne rum for sådanne muligheder.

Det kan ikke stærkt nok understreges, at engelsk ikke bør betragtes alene som redskabssprog, samt at engelsk alene ikke er nok - helt bortset fra, at danskere generelt overvurderer deres engelskkundskaber. Vel er de bedre end hos mange andre nationer, men ikke dermed gode nok. Men selv om man en dag skulle nå dertil, at engelsk blev "andet modersmål", så ville det lige så lidt være tilstrækkeligt, som dansk er det i dag. Alle-

rede nu konstateres det fra forskellig side, at engelskkundskaber ikke længere anses for en særlig kvalifikation; man vil spørge, hvad en ansøger kan ud over engelsk, også i sproglig henseende.

I EU er engelsk ikke det største sprog: tysk er væsentligt større, fransk er lige så stort, italiensk, spansk og nu polsk (som tillige er nabosprog) kommer ikke langt efter. Både fransk og spansk tales langt hinsides stamlandenes grænser, og på verdensplan findes der endnu større sprog.

Engelsk vil utvivlsomt bevare og måske endda udbygge sin position som generelt kommunikationssprog; men dels vil fransk i kraft af EU's historie og struktur fortsat bevare en stærk stilling, dels vil tættere kontakter i politik, erhverv, kultur og forskning kræve kendskab til andet og mere end det generelle kommunikationssprog.

### **Behov for et varieret udbud**

Fremmedsprogsundervisning i Danmark må orientere sig efter det sandsynlige behov for at få brug for de forskellige sprog. Skolen kan naturligvis ikke tage hensyn til alle tænkelige individuelle afvigelser, men bør kunne tilbyde sprog til forskellige lidt større grupper. Det må derfor sikres, at der - helst på alle skoler, men i hvert fald inden for et snævert geografisk område - findes muligheder for forskellige sprogkombinationer. Der skal i den forbindelse også erindres om de klassiske sprog latin og græsk og peges på nytten for modersmålsdanskere af at lære indvandrersprog samt at fastholde og videreudbygge de sproglige kompetencer, som personer med andet modersmål end dansk er i besiddelse af. Det er på tide at betragte den forhåndenværende sproglige mangfoldighed i Danmark som en ressource i stedet for kun at se den som et problem.

Begrundelsen for at kunne mere end ét fremmedsprog - og dermed for at sikre en bred vifte af tilbud i skoleuddannelsen - er både praktisk og kulturel ("dannelsesmæssig"). Det er ikke ønskeligt, og det er ej heller muligt, at skille de to sider af sprogindlæring ad. Sprogindlæring uden kulturel kontekst og baggrund kvalificerer ikke til myndig deltagelse i kommunikationen; kulturel viden uden solide sprogkundskaber kvalificerer ikke til aktiv medvirken (mere herom i kapitel 6 og 7).



Det vil ikke være i danskeres interesse at være henvist alene til engelsk - eller amerikansk, når de skal informere sig om begivenheder og forhold i deres nærmeste, ikke-engelske eller kun delvis engelske omverden. Politiske, økonomiske, kulturelle sammenhænge og/eller konflikter ser ikke ens ud, uanset fra hvilket sted man betragter dem, og det er, ja: livsvigtigt, ikke mindst for en mindre nation, at kunne basere sine vurderinger og handlinger på alsidig, varieret viden.

Det er af afgørende betydning at kunne følge debatter i så mange lande som muligt, fx i EU's medlemslande. Man skal populært sagt kunne "lytte med" på andres samtaler, hvis man skal forstå baggrunden for det, de fortæller "os", og fortolke og vurdere det rigtigt. Dette er ikke kun en sag, der vedrører diplomater, politikere, forskere eller koncernchefer. Med den stadig større udveksling af varer, personer og tjenesteydelser mellem landene vil stadig flere mennesker stadig oftere skulle kommunikere om væsentlige emner med mennesker fra andre lande. Det kan langt fra altid foregå på engelsk - og kun i nordisk sammenhæng på dansk.

### **Den kulturelle og æstetiske dimension**

Sidst, men ikke mindst, indebærer bekendtskab med fremmede kulturer en berigelse og en horisontudvidelse. Den æstetiske dimension er væsentlig og til stede overalt. I en tid, der bliver mere og mere opmærksom på betydningen af design for et produkts muligheder på markedet, burde det ikke være så vanskeligt, som det ofte er, at skabe forståelse for, at al samtale mellem mennesker, affattelse af breve, indgåelse af kontrakter etc. også indeholder æstetiske komponenter, og at den æstetiske analyse og nydelse derfor ikke skal staves af vejen i særlige "kreative" reservater, men integreres i hele uddannelsen. Og en tid, der ynder at holde øje med, om "kemien passer" mellem personer, der skal samarbejde, burde ikke være blind for, at "kemien" ikke kun består af (bio)kemi, men nok så meget af kultur og dannelse. Sprog er menneskets måske mest kreative frembringelse overhovedet. Man skal derfor - ikke kun, men i høj grad også - omgås det i de former, hvor det udfolder sig bredest og dybest: i litteratur og i andre kunstneriske medier.

En indvending mod styrket fremmedsprogsundervisning kunne være, at den bidrager til yderligere at "bogliggøre" skolen, og at ikke alle elever har forudsætninger for at deltage i denne proces. Arbejdsgruppen tager en sådan indvending alvorligt, men skal ikke undlade at pege på, at hvad enten man synes om det eller ej, vil fremtidens samfund rumme stadig færre udfoldelsesmuligheder for dem, der ikke har erhvervet sig det, der med det traditionelle - men ikke altid rammende! - udtryk kaldes "boglige" kundskaber og færdigheder. Opgaven må derfor være at sætte så mange som muligt i stand til at erhverve sig sådanne kundskaber og færdigheder, hvilket igen vil kræve en løbende udvikling af pædagogikken (jf. kapitel 6).

Sammenfattende: Gode kundskaber i mere end ét fremmedsprog er ikke en luksus, man kan vælge at føje til et uddannelsesforløb eller at udelade af det. Interkulturel indsigt hører heller ikke til det, der undertiden let nedladende kaldes "bløde" værdier. Tværtimod kan sådanne kundskaber og indsigter på både kort og langt sigt være afgørende for nationens overlevelse.



## Afleveringsforretninger og samarbejde på langs

### Overgangsproblemer og mulig brobygning

Ofte oplever elever på tværs af uddannelsesområderne store problemer med at håndtere de sprog, som de tidligere har lært. Dette ses ikke mindst ved overgangen fra grundskole til de gymnasiale uddannelser. Såvel kravene som undervisningsmetoderne er forskellige fra det, de kender til. På hf har mange kursister følt måske især 2. fremmedsprog som et udtalt problem, hvilket har givet sig udslag i ofte meget lave karakterer ved den eksamen, som finder sted efter det første år på hf. I det almene gymnasium er vanskelighederne ikke kommet så klart til udtryk, bl.a. fordi gymnasieeleverne har haft længere tid til at vænne sig til undervisningsformen.

Det hedder ofte fx på hf, at 2. fremmedsprog er for vanskeligt, og der er flere reformforslag, der som følge af dette har fjernet 2. fremmedsprog fra fagrækken. Denne forklaring duer imidlertid ikke, og forslagene er derfor ikke rimelige. I grundskolen får størstedelen af eleverne et acceptabelt udbytte af undervisningen i de pågældende sprog. Disse sprog er ikke pludselig blevet sværere, men det er en overvejelse værd, om undervisningen i dem er det.

Forklaringen på overgangsproblemerne skal efter arbejdsgruppens mening søges et andet sted. Der er primært to forhold, der gør sig gældende.

1. Kendskabet i de gymnasiale uddannelser til den forudgående sprogundervisning og omvendt er for ringe. Dette kan medføre situationer, hvor læreren i en gymnasial uddannelse baserer undervisningen på viden, som eleverne ifølge grundskolens læseplaner ikke har opnået, og samtidig overser viden og færdigheder, som eleverne har. Dette medfører dels urimelige beklagelser fra lærergruppen i det efterfølgende uddannelsesområde over den forudgående undervisning, dels, - og det er det centrale - at eleverne demotiveres med dårlig læring til følge. Selvom hhx og htx hovedsagelig base-

rer undervisningen på det kommunikative aspekt, er overgangen fra grundskolen stadig vanskelig for mange elever.

2. Sprogundervisningen på de to uddannelsesniveauer grundskole og det almene gymnasium følger forskellige principper. Grundskolens fremmedsprogsundervisning er i høj grad udtryk for en kommunikativ sprogopfattelse, hvor discipliner som forståelse af talt sprog samt talefærdighed står centralt. Det almene gymnasium og hf har en lang tradition for at prioritere tekstbaseret undervisning, hvilket især giver færdigheder i tekstlæsning, herunder intensiv læsning og i nogen grad også i grammatik.

Pointen her er ikke at diskutere betimeligheden i disse to undervisningsmetoder, men at påpege, at det er eleverne, der er bindeledet. Det er dem, der går videre fra det ene uddannelsesområde til det andet, mens lærerne i de to systemer ikke nødvendigvis bliver klar over, hvor problemet ligger, da de ikke er i berøring med det andet uddannelsesniveau. Sagen er, at manglen på kendskab til det stof og den metode, som eleverne er undervist efter, når de kommer til det almene gymnasium, samt ændringen i undervisningsmetode, som eleverne - men ikke læreren - oplever, er u hensigtsmæssige.

Man kan ikke have noget mod en kickstart af elever og kursister i en gymnasial uddannelse. Ikke desto mindre skal denne start kunne give eleven et skub i den rigtige retning og ikke sætte ham/hende i bagegear. Dette kan og vil fortsat ske, hvis der ikke rettes op på ovennævnte skævhed. Der skal derfor efter arbejdsgruppens mening sættes gang i en fagdidaktisk brobygning mellem de forskellige uddannelsesområder.

Denne brobygning kan bestå af følgende:

- a) Tilegnelse af viden om sprogundervisningen på grundskole- og gymnasialt niveau for lærere fra begge niveauer. Dette er en del af det nye pædagogikum, men der vil gå for lang tid, hvis man accepterer, at kun de nye lærere får denne viden.

- b) Udvikling af viden og bevidsthed om de forskellige fremmedsprogdidaktiske metoder, som anvendes på de forskellige uddannelsesstrin samt refleksion over deres hensigtsmæssighed.
- c) Opdatering af viden om sprogtilegnelse generelt.

### **Progression og ansvarsområder i sprogundervisningen**

Der skal sikres sammenhæng i målene i sprogundervisningen fra begyndelse til afslutning i et gennemgående system primært i grundskole og de gymnasiale uddannelser. Samtidig skal der sikres en klar progression, så der ikke blot fra niveau til niveau gives mere af det samme i undervisningen. Hvert niveau skal have et klart ansvar for, at dets mål opfyldes.

Med henblik på at definere og præcisere progressionen og ansvarsområderne i sprogundervisningen ønsker arbejdsgruppen at basere sig på et forslag fra undergruppen i fransk, som beskrives i det følgende (og som undergrupperne i tysk og engelsk refererer til og bruger i deres eget arbejde, jf. arbejdsgruppens websted).

Det har været centralt at nå frem til at definere progressionen i faget og dermed præcisere, hvilke dele af fagligheden de enkelte niveauer er særligt forpligtede til at opbygge. Progression bliver her betragtet som en niveaudeling, hvor det underliggende niveau altid danner basis for det næste samtidig med, at de højere niveauer interagerer, således at ingen opnåede vidensniveauer/færdigheder forsvinder igen.

For at kunne definere progressionen i et fag er det nødvendigt at afgrænse dets områder.

Her tænkes på færdigheder, viden og fagdidaktiske anvendelsesområder, som erhverves respektive inddrages for at nå de faglige mål. Der anvendes målbeskrivelser i lighed med dem, som findes i Europarådets rapport *Den fælles europæiske Referenceramme for Sprog*, som er nævnt i kapitel 3, samt evalueringsinstrumenterne DIALANG. Beskrivelsen af progression og ansvarsområder lægger sig endvidere op ad grundskolens målbeskrivelse i sprogfagene: *Klare mål*.

Der kan etableres en model, der bygger på fire søjler, hver med en indbygget progression:

- a) Færdigheder: Der er tale om de færdigheder, som anvendes i *Den fælles europæiske Referenceramme for Sprog*: lytteforståelse, samtalefærdighed, læseforståelse, mundtlig udtryksfærdighed og skrivefærdighed.
- b) Strategier: Her tænkes på læringsstrategier, dvs. en bevidsthed om den metodik og de fremgangsmåder, eleven kan anvende for at tilegne sig disciplinen: lyttestrategier, kommunikationsstrategi, læsestrategi, mundtlig fremstilling og procesorienteret skrivning.
- c) Sproglig viden: Elevens tilegnelse af sproglig viden tager udgangspunkt i de større sproglige elementer for på de højere niveauer at koncentrere sig om detaljen: glostræning, viden om samtalers struktur, viden om tekststruktur, viden om elementær morfologi og syntaks og sprogstruktur.
- d) Indhold: Indholdssiden skal omfatte en række emner, der spænder fra elevens egen hverdag over samfundsrelaterede emner til kulturelle og æstetiske emner: personrelaterede emner, nære samfundsrelaterede emner, kendte samfunds- og kulturelrelaterede emner, samfunds-, kulturelrelaterede og litterære temaer og litterære tekster.

### Modellen

	Færdigheder	Strategier	Sproglig viden	Indhold
5	Skrivefærdighed	Procesorienteret skrivning	Sprogstruktur, morfologi, syntaks	Alle typer tekster, litterære og ikke-litterære
4	Mundtlig redegørelse	Mundtlig fremstilling, viden om struktur, emner, gloser	Viden om elementær morfologi og syntaks	Samfunds-, kulturelledede og litterære temaer
3	Læseforståelse (forstå skrevet sprog)	Læsestrategi (skimning, scanning, viden om tekstgenre, gloser)	Viden om tekststruktur, teksttype, afsnit, sætning.	Kendte samfunds- og kulturelledede temaer
2	Samtalefærdighed	Kommunikationsstrategi	Viden om samtalers struktur, brug af vendinger (øer) og viden om scenarier	Nære og tilgængelige samfunds- og kulturelledede temaer
1	Lytteforståelse (forstå talt sprog)	Lyttestrategi (gætte, forstå situation, gloser i situation)	Glosetræning, sproglige øer, viden om scenarier	Personrelledede emner

Modellen bygger på målstyring inden for hvert af de ovennævnte elementer. Disse kan beskrives nærmere og udgør fagets faglige område i et grundskole- og et gymnasialt forløb.

Der kan endvidere opstilles kompetenceniveauer inden for færdighederne. Således kan man i overensstemmelse med delmålene i Europarådets rapport, *Den fælles europæiske Referenceramme for Sprog*, opstille krav inden for hver færdighed. Færdigheden lytteforståelse kan efter 7.-8. klasseforløbet i fx 2. fremmedsprog svare til rapportens A1 og 9. klasseforløbet til A2. Dette er praktisk, idet man på denne måde kan anvende relevante selvevalueringstests i læringsprocessen.



Begrebet ansvarsområder betyder, at fokus lægges forskelligt på de nævnte faglige elementer afhængigt af, hvilket forløb der er tale om. Ingen af de nævnte elementer er irrelevante, men ud fra en kernefaglighedssynsvinkel skal vægten lægges forskelligt på de forskellige forløb/niveauer. Hertil anvendes følgende tre begreber:

- a) Hovedansvarsområde: det område i et givet forløb, som undervisningen fokuserer på, og hvor undervisningen skal sikre målopfyldelse.
- b) Medansvarsområde: det område i et givet forløb, som fungerer som støtte for hovedansvarsområderne, men som ikke er et mål i sig selv i det pågældende forløb.
- c) Fri-ansvarsområde: det område i et givet forløb, som undervisningen ikke er forpligtet til at lære eleverne.

Med fastlæggelsen af de faglige områder fra begyndelsen af et sprogligt forløb i grundskolen til dets afslutning i en gymnasial uddannelse er det muligt at placere ansvaret for disse i en uddannelse. Nedenfor gives et eksempel på, hvor hovedansvarsområderne, medansvarsområderne samt fri-ansvarsområderne er lagt på et begynderniveau fx i grundskolen samt et højt niveau i gymnasiet.

Overdragelsesforretningen sker fra niveau til niveau i uddannelsesområdet og mellem uddannelsesområderne. Progressionen bygger som før nævnt på niveaudelingen, hvor det underliggende niveau danner basis for det næste samtidig med, at de højere niveauer interagerer, således at ingen opnåede vidensniveauer/færdigheder forsvinder igen.

Fordelen ved en gennemgående model som denne er endvidere, at de faglige miljøer på de forskellige uddannelsesniveauer er nødt til at forholde sig til de samme mål. Dette kan medvirke til den før nævnte fagdidaktiske brobygning.

Arbejdsgruppen skal derfor anbefale, at der etableres en sammenhængende progression og sammenhængende ansvarsområder, der er fælles for grundskole og gymnasiale uddannelser i lighed med ovenstående model.

Eksempler, opstillet i diagramform med markering af **Hovedansvarsområde** Medansvarsområde *Friansvarsområde*:

**Eksempel 1: Begynderniveau i grundskolen**

	<b>Færdigheder</b>	<b>Strategier</b>	<b>Sproglig viden</b>	<b>Indhold</b>
<b>5</b>	Skrivefærdighed	<i>Procesorienteret skrivning</i>	<i>Sprogstruktur, morfologi, syntaks</i>	<i>Alle typer tekster, litterære og ikke-litterære</i>
<b>4</b>	Mundtlig redegørelse	Mundtlig fremstilling, viden om struktur, emner, gloser	Viden om elementær morfologi og syntaks	<i>Samfunds-, kulturrelaterede og litterære temaer</i>
<b>3</b>	Læseforståelse (forstå skrevet sprog)	<b>Læsestrategi (skimning, scanning, viden om tekstgenre, gloser)</b>	Viden om tekststruktur, teksttype, afsnit, sætning.	<i>Kendte samfunds- og kulturrelaterede temaer</i>
<b>2</b>	Samtalefærdighed	<b>Kommunikationsstrategi</b>	Viden om samtalers struktur, brug af vendinger (øer) og viden om scenarier	<b>Nære og tilgængelige samfunds- og kulturrelaterede temaer</b>
<b>1</b>	Lytteforståelse (forstå talt sprog)	<b>Lyttestrategi (gætte, forstå situation, gloser i situation)</b>	<b>Glosetræning, sproglige øer, viden om scenarier</b>	<b>Personrelaterede emner</b>

Kommentar: Modellen viser, at forløbet på begynderniveauet har færdighederne lytteforståelse, samtalefærdighed og læseforståelse som hovedansvarsområder. De to øvrige færdigheder - mundtlig redegørelse og skrivefærdighed - er medansvarsområder, dvs. en del af undervisningen fra undervisningens start, men er ikke hovedansvarsområder. Elementet litteratur i indholdssøjlen er et fri-ansvarsområde, dvs. at der ikke er forpligtelse til at inddrage elementet i undervisningen.

### Eksempel 2: højt niveau i gymnasiet

	Færdigheder	Strategier	Sproglig viden	Indhold
5	Skrivefærdighed	Procesorienteret skrivning	Sprogstruktur, morfologi, syntaks	Alle typer tekster, litterære og ikke-litterære
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 kulturrelaterede temaer
2	Samtalefærdighed	Kommunikationsstrategi	Viden om samtalers struktur, brug af vendinger (øer) og viden om scenarier	Nære og tilgængelige samfunds- og kulturrelaterede temaer
1	Lytteforståelse (forstå talt sprog)	<i>Lyttestrategi (gætte, forstå situation, gloser i situation)</i>	<i>Glosetræning, sproglige øer, viden om scenarier</i>	<i>Personrelaterede emner</i>

Dette eksempel viser, at der er tale om den samme faglighed som i grundskolen, men med vægt på andre faglige områder.

### Faget volapük

Ovenstående illustration af progressionen diskuterer ikke i detaljer, hvordan indholdssiden skal fordele sig på de fire kompetenceområder, arbejdsgruppen anbefaler. Dette hænger sammen med, at diskussionen med repræsentanter for de forskellige fag ikke er nået langt nok til, at det efter gruppens vurdering vil være frugtbart i denne fase at konkretisere forløbet mere.

Som led i diskussionerne blev der imidlertid udarbejdet et

forløb i det hypotetiske sprogfag 'volapük' som mulig provokation/inspiration for de forskellige sprogfag, og hovedtrækkene i dette kan måske også give anledning til overvejelser i det fremtidige arbejde inden for de enkelte fag. Her er ideen, at det højest prioriterede mål i første fase af sprogundervisningen må være 'kommunikation med elevrelevante målgrupper': Oplevelsen af at komme til et punkt, hvor det kan lykkes at udtrykke sig selv i en samtale på det nye sprog, er noget fundamentalt i tilegnelsen af fremmedsprog. Imidlertid er det en pointe for udvalget, at der senere skal komme en periode, hvor det er et hovedansvar, at man bruger kræfter på den kompetence, der hedder sprog som et vindue imod verden, dvs. at der i undervisningen lægges vægt på receptiv brug af såvel skriftlige som mundtlige medier med henblik på at orientere sig i den del af verden, der bruger det pågældende fremmedsprog - hvor det ikke er eleven selv, der er det faglige centrum, men hendes eller hans evne til at udvide sin forståelse af en fremmed del af omverdenen.

Overgangen til en fase, hvor centrum flytter over i retning af det fremmede sprogområde, betyder samtidig, at fagets humanistiske dimension bliver tydeligere. Naturligvis kan man ikke skille det humanistiske fra det at kunne udtrykke sig, men i det øjeblik det ikke længere kun er et spørgsmål om overhovedet at kunne artikulere sig, forskubbes succeskriteriet for tilegnelsen i retning af, hvor meget eller hvor lidt man kan forstå eller få sagt i relation til den 'udebane', som et fremmed sprogsamfund udgør - og det kan kun formuleres som et spørgsmål om indhold. I overensstemmelse hermed lægges der op til, at det i en endnu senere fase (for de sprog, der når langt nok til, at de sproglige forudsætninger slår til), skal være et hovedansvar, at man stifter bekendtskab med kulturelle 'toppræstationer' fra det pågældende sprogområde.

Et sådant fagligt fokus kan i dag ikke motiveres med, at sådanne værker er en del af den nationalfilologiske selvforståelse, da en sådan næppe lader sig opretholde. Som det nærmere er beskrevet i kapitel 7 om dannelse og kompetence, betyder det imidlertid ikke, at man skal bortprioritere de tilegnelsesprocesser, som mødet med æstetisk og identitetsmæssigt og krævende

kulturprodukter kræver og fremmer. Når man kommer til et niveau, hvor man kan håndtere 'alle tekster, litterære såvel som ikke-litterære' (jf. den øverste etage i eksempel 2's indholds-søjle), vil det være tomgang i forhold til progressionen, hvis man blot bruger det til at læse samme slags tekster på samme måde. Nationalfilologiens henvisnen betyder ikke, at kulturelle spørgsmål er blevet irrelevante eller verdenslitteraturen ringere end før - kun at det bliver sværere at orientere sig i det kulturelle billede. Også 'nye' nationer, regioner og generationer præsenterer sig ved at kræve plads og forståelse for deres kulturelle særtræk og ved at sætte dem op imod de kendte og etablerede kulturelle manifestationer. Det er både et tegn på og en udfordring for avanceret beherskelse af fremmede sprog, at man kan blive delagtig i sådanne processer. Derfor bør det være en forpligtelse for de avancerede niveauer i fremmedsprog at sætte det på programmet.

Den progression, der ligger i, at kompetenceprofilen ændrer sig på indholdssiden, skal naturligvis leve op til de samme krav, som er skildret ovenfor - at overgange bakkes op af gensidig bevidsthed fra begge sider, således at eleverne får oplevelsen af, at hvert trin bygger videre på det foregående i stedet for at repetere eller dementere det.

Progressionen, som den fremgår af ovenstående modeller, forudsætter, at vægten lægges på forskellige faglige områder på forskellige trin. Dette ses af ovenstående eksempler, hvor hovedansvarsområderne skifter. Dette kan virke ganske logisk, men er et brud med en "mere-af-det hele-tænkning", som er meget udbredt i dele af uddannelsessystemet. Fx afslører niveaubetegnelserne C-B-A ofte, at B-niveauet udbygger de samme elementer, som C-niveauet har behandlet og ikke, at vægten på B-niveauet lægges på andre faglige områder end dem, der er behandlet på det forudgående C-niveau. Arbejdsgruppen anser det for at være en fordel, at vægt og delmål varierer fra niveau til niveau, idet overdragelsesforretningerne naturligvis respekteres.

Som følge af denne tankegang skal det pointeres, at *Den fælles europæiske Referenceramme for Sprog* opererer med begrebet *delkompetencer* i sprogfagene. Mange danskere opfatter deres

kompetence i fremmedsprog som et enten-eller, oftest med det resultat, at de sætter et plus ved engelsk og et minus ved de øvrige sprog. Med begrebet delkompetence vil det være muligt - og hensigtsmæssigt - at konkretisere sine kompetencer på det pågældende sprog. Dette kan fx være læsekompetence, men ikke talekompetence, eller det kan være en talekompetence, der dækker de elementære behov ved et ophold i et land, hvor det pågældende sprog tales, men ikke et konferencensprogniveau. Der skal derfor opfordres til, at arbejdet med at identificere og beskrive delkompetencer udbygges her i landet.

Progression bør i en fremmedsproglig sammenhæng også tænkes tværfagligt. Som anført i kapitel 2 anbefaler gruppen, at fremmedsprogene bygger på den introduktion til grundlæggende sproglig viden og bevidsthed, som gennemføres i faget dansk. Opfølgningen af denne introduktion vil ske i alle sprogfagene, herunder dansk - og der bør på centrale punkter være en samordning også i de opfølgende trin, således at sprogfagene kan bygge også på nabofagernes 'hovedansvarsområder'. Vi anbefaler derfor, at der sikres en fase i det videre arbejde, hvor fagernes planer ses i sammenhæng (jf. fx på webstedet den oversigt, der er udarbejdet af undergruppen i tysk om ønskelige forudsætninger opnået i dansk og engelsk).



## Formål med evaluering

Gennem evaluering indhenter elever, lærere og skole oplysninger om elevernes standpunkt/arbejdsindsats alt efter definition i de enkelte skoleformers bekendtgørelser. Der arbejdes i dag ikke blot med punktevaluering, fx termins-, års-, og eksamenskarakter, men også med løbende evaluering af både undervisning, læreprocesser og foreløbige resultater heraf.

Ord fra evalueringsfæren - måske især testning - kan give associationer i retning af disciplin og kontrol i negativ betydning. Det kan der være gode historiske grunde til, og det har givet anledning til en vis berøringsangst over for testning i den danske uddannelsestradition (jf. engelskgruppens rapport). I undervisningen i dag ses evaluering imidlertid som en del af elevens nødvendige orientering om egne svagheder og styrker med det formål, at eleven selv kan inddrages i en vurdering af, hvad der videre skal ske. Vægten lægges i dag på en fremadrettet evaluering til forbedring af indlæringen, modsat tidligere tiders mere bagudrettede evaluering, hvor eleven hovedsagelig fik at vide, hvad der var gået galt. Endvidere ses testning og evaluering i vore dages skole ikke isoleret, men som en del af et forløb, hvor tydelige målformuleringer for læringen, som er en forudsætning for pålidelig testning, er gået forud, ofte med eleven som deltager.

Eleverne bør have gode muligheder for selvevaluering, som den bl.a. er under udvikling i DIALANG-projektet (se herom senere). Her er især it-anvendelse velegnet, fordi den muliggør individuel testning, som er uafhængig af lærer og kammerater samt fleksibel med hensyn til både sværhedsgrad og tid og sted. Ved selvtestning konkurrerer eleven i øvrigt kun med sig selv.

I nutidens skole nødvendiggøres evaluering/testning desuden af mere individualiserede, ofte modulariserede læringsforløb, som medfører behov for flere punktvisse faglige tests til påvisning af elevens opnåelse af det afgrænsede modul. Også den



stigende tendens til meritering fra en skoleform til en anden kræver en dokumentation (her testning), som er ensartet, gennemskuelig og sammenlignelig for både afleverende og modtagende skoleform.

### **Elevinddragelse og metakommunikation**

Eleverne bør efter lærerens karaktergivning og andre former for skriftlig og mundtlig bedømmelse have ret til en mundtlig begrundelse for lærerens vurdering. Herunder er der mulighed for en samtale om, hvordan eleven forbedrer sin indlæring, hvordan det fremtidige arbejde bør forme sig m.m. Den enkelte skole bør udarbejde en årsplan for gennemførelse af de ønskede evalueringsformer samt for lærer-elevsamtaler herom.

Eleverne bør i stigende grad inddrages allerede under diskussion af målformulering og evalueringsmetode, således at ikke kun læreren er vidende om, hvad undervisnings-/læringsforløbet skal resultere i, både på kort og langt sigt. Elevansvarlighed udvikles kun gennem inddragelse undervejs.

I de tilfælde, hvor prøverne ikke i tilstrækkelig grad afspejler metoder og indhold i undervisningen, bør prøveformerne ændres i retning af bedre sammenhæng med hverdagen på skolerne. Herunder bør i lige så høj grad inddrages overvejelser om, hvilke kompetencer der skal udvikles til brug i elevens senere liv i samfund og erhverv.

### **International dimension**

Danske elever bør have mulighed for i alle fremmedsprog at deltage i den internationale niveau-indplacering og testning med tilhørende rådgivning, som foreløbig findes for sprogene engelsk, finsk, hollandsk, italiensk og spansk (DIALANG). DIALANG er et europæisk projekt, som har til opgave at udvikle et europæisk selv vurderingssystem inden for sprogtilegnelse. DIALANG er i færd med at udvikle diagnostiske sprogtests til 14 europæiske sprog. Testene stilles gratis til rådighed på Internettet. Projektet støttes økonomisk af Europakommissionen som et led i SOCRATES programmet og LINGUA Action D programmet. Testene kan downloades fra <http://www.Dia-lang.org/> .

Også ALTE - The Association of Language Testers in

Europe, som repræsenterer 24 europæiske sprog, og som afholder eksamen i det sprog, der tales som modersmål i det pågældende land, tager udgangspunkt i Europarådets referenceramme. <http://alte.org/> .

Anvendelse af disse muligheder vil kunne motivere danske elever til at interessere sig for fremmedsprog generelt og for deres egne muligheder i udlandet samt i indenlandske virksomheder/uddannelser, hvori der er behov for sprogfærdighed.

### **Centralt og lokalt stillede prøveopgaver**

Tendensen går i de fleste skoleformer i retning af flere lokalt stillede opgaver, hvilket er en naturlig og nødvendig udvikling for at sikre, at eksamen tager udgangspunkt i de lokalt udarbejdede projektopgaver, caseopgaver og andre nyere arbejds- og prøveformer. Det er dog tilrådeligt at opretholde et vist antal af centralt stillede eksamensopgaver i fremmedsprog i alle skoleformer for at fastholde et fælles niveau og for at bidrage til en fælles referenceramme for undervisningen. Som nævnt andetsteds (kapitel 6) er det ikke altid muligt at tilgodese den 'hårde kerne' af rent fremmedsproglig viden på relevant niveau i tværfaglige projekter. Det kan være en begrundelse for at supplere med centralt stillede opgaver. En anden ikke mindre væsentlig tilskyndelse kan ligge i de centrale myndigheders mulighed for gennem eksamensopgaverne at afstikke retningslinier for fornyelse i pædagogik og indhold, anvendelse af nye medier etc.

I stedet for en polariseret diskussion imellem på den ene side ønsker om central og såkaldt objektiv evaluering af faglige niveauer og på den anden side ønsker om evaluering, der fokuserer på den enkelte elev, ønsker udvalget således at pege på behovet for at udvikle og forbedre begge typer evaluering i det danske system.

### **Kommende behov for forskning og (efter-/videre)uddannelse**

Med lokalt stillede prøveopgaver forstærkes behovet for den enkelte lærers viden om udarbejdelse af relevant test- og prøvemateriale, idet denne opgave tidligere lå hos de ministeri-

elle medarbejdere. Om læreruddannelse hedder det tilsvarende i engelsk-arbejdsgruppens papir: "Kernefaglighed i engelsk. Undervisning, progression og ansvarsområder" (s.11): "Undervisningen på lærerseminarierne bør i højere grad end nu udruste de kommende lærere med en viden om evalueringens mange muligheder. Efter- og videreuddannelse på feltet "evaluering" er både ønskelig og nødvendig." (se webstedet).

Endvidere er der behov for nyudvikling af prøvemateriale. Dette gælder ikke mindst for tests, der danner grundlag for meritring fra en skoleform til en anden, herunder testformer, som er baseret på opgavestillerens tværgående viden om begge de pågældende skoleformer. En bredere vifte af prøveformer end de i dag anvendte er også ønskelig, især er løsninger på problemet om evaluering af "det umålbare", bl.a. de såkaldte bløde kvalifikationer, velkomne!

Fremmedsprogene har især i ungdomsuddannelserne altid haft tradition for, at tests overvejende er skriftlige og af grammatisk karakter, medens der savnes materialer til både skriftlig og mundtlig afprøvning af fx ordforråd, herunder kendskab til synonyme, omskrivninger og idiomatiske udtryk samt læse-, lytte- og (sam)talestrategier.

Der er således behov for dansk forskning i hensigtsmæssige prøveformer til specifikke formål samt spredning af ny viden herom via lærerkurser, artikler, foredrag etc. DIALANG og andre internationale tiltag kan ikke forventes at dække de specifikt nationale behov, men er i øvrigt gode redskaber til understøttelse af den evalueringstradition, der er under opbygning i det danske skolesystem.

Arbejdsgruppen kan derfor anbefale videre forskning i hensigtsmæssige evalueringsformer på alle niveauer samt udbredelse af forskningsresultaterne til studerende og lærere. For at sikre, at lærernes viden om evalueringspædagogik også tages i anvendelse, bør de enkelte skoleformers ledelse, faggrupper, lærer-team m.fl. opfordres og motiveres til at praktisere evaluering i hensigtsmæssig grad og form via såvel nationale som internationale evalueringsskilder.





## Fagdidaktik og efteruddannelse

### Ingen mål uden midler

Et forslag til opdatering af fagligheden har ikke megen mening uden at være tænkt sammen med en strategi for, hvordan opdateringen kan finde vej ud i virkeligheden. Det er gruppens opfattelse, at problemerne med fagligheden i skolen kun i begrænset omfang hænger sammen med problemer i den måde, fagligheden er defineret på i de formelle bestemmelser, og at en indførelse af nye bestemmelser i sig selv kun vil have en tilsvarende beskedne effekt, selv med al mulig god vilje hos de lærere, der skal føre dem ud i livet.

Et af grundproblemerne i det danske uddannelsessystem er, at man ofte enes om nogle mål, hvorefter man undlader at stille de nødvendige midler til rådighed, så målene kan nås. Derfor er noget af det vigtigste i forbindelse med faglig fornyelse at tænke denne sammen med strategier for forbedring af de redskaber, der skal gøre den ny faglighed mulig, dels i systemets organisation, dels i pædagogiske handlemuligheder og kompetencer. På begge punkter er der en udbredt opfattelse af, at der er behov for nytænkning, og vi vil gerne tilslutte os denne vurdering.

Sprogundervisningen har historisk set haft en pædagogisk pionerrolle ved tidligt at påpege den betydning, som aktiviteter med udgangspunkt i eleven - til forskel fra den rent katederorienterede pædagogik - har for tilegnelsen af kundskaber og færdigheder. På det principielle plan er der udbredt forståelse blandt sproglærere for, at elevens egne bestræbelser for at bruge sproget er det afgørende snarere end lærerens instruktioner. Det er imidlertid ret ujævnt, i hvilket omfang denne forståelse er slået igennem i den faktiske undervisningspraksis, og i hvilket omfang den lykkes dér, hvor den principielt er til stede.

Dette hænger sammen med en række forhold, hvoraf vi vil fremhæve tre punkter: (1) læreruddannelserne, (2) elevrollen, som den manifesterer sig i skolen i dag, og (3) den status, kompetenceudvikling har i lærernes arbejdsliv. På alle tre

områder er der markante problemer, som (bruttalt) kan sammenfattes på følgende måde: (1) der er ingen garanti for, at alle (sprog)lærere får noget at vide om fagdidaktik i deres uddannelse; (2) der er ingen garanti for, at elever føler noget medansvar for den uddannelse, de deltager i; (3) der er ingen garanti for, at der indgår nogen form for kompetenceudvikling i en (sprog)lærers arbejdsliv. På den baggrund er det egentlig overraskende, at problemerne ikke er større end de er i dag.

### **Efteruddannelse med lokal forankring**

Overvejelser over, hvordan disse mangler kan afhjælpes, kan med fordel tage udgangspunkt i det sidste af de tre områder, nemlig lærernes arbejdsliv: Det er i denne sammenhæng, alle tiltag skal stå deres prøve. I det private erhvervsliv betragtes det som en selvfølge, at ansatte med 'videnstunge' funktioner som en del af deres arbejde ikke blot har mulighed for, men også pligt til løbende at opdatere deres professionelle vidensniveau. Der er imidlertid grund til at advare imod en overfladisk implementering af dette princip, fx gående ud på, at 'man skal på kursus hvert andet år'. Det drejer sig snarere om at se kompetenceudvikling/efteruddannelse som led i et ændret begreb om lærerarbejdets karakter: Udfordringerne i hverdagen kan ikke længere med fornuft anskues som noget, den enkelte lærer må håndtere på rent individuel basis - de må ses som noget, der kræver, at hele organisationen ændres for at bevare evnen til at løse sin opgave. Den enkelte lærers faglige og pædagogiske strategier og deres løbende udvikling må derfor forankres i et pædagogisk miljø, hvor samarbejde med fagfæller og nabofag løbende indgår i en kollektiv proces: Sproglærere går sammen om at afprøve og videreudvikle deres praksis på en måde, der hænger sammen med skolens øvrige bestræbelser på at opsamle og udnytte pædagogiske erfaringer.

En sådan arbejdspladsbaseret strategi er vigtig på det pædagogiske område, fordi der traditionelt er en kløft mellem det teoretiske og det praktiske niveau i pædagogikken. Før der er lokale miljøer, hvor forbindelsen til praksis kan etableres, er isolerede didaktiske kurser af tvivlsom gennemslagskraft. Vi anbefaler derfor, at samfundets repræsentanter i forbindelse

med kommende drøftelser om skolens indretning lægger vægt på, at der sættes ressourcer af til dannelse af lokale team, ikke blot for den enkelte klasse, men også for fag(grupper) med ansvar for, at det fagdidaktiske arbejde sættes på dagsordenen, således at den fagdidaktiske opdatering knyttes til organiseringen af skolens hverdag. Dette kunne fx ske ved at gøre det til en del af et fagteams opgaver fra tid til anden (fx hvert tredje år) at redegøre for de pædagogiske strategier, der kendetegner arbejdet med sprogene på de forskellige trin, og i den forbindelse gøre det til en del af læreres arbejde at overvære hinandens undervisning og diskutere deres erfaringer som forudsætning for den fælles fagdidaktiske redegørelse. For at fastholde denne kvalitetsudvikling i et fagteam vil det være nødvendigt, at der blandt fagkollegerne på hver skole er mindst én, der har en solid fagdidaktisk videreuddannelse som basis for at påtage sig ansvaret for skolens kvalitetsudvikling på det sprogdidaktiske område.

I en situation, hvor et sådant miljø er en del af hverdagen, vil efteruddannelsesmuligheder have meget større chancer for at øge skolens mulighed for at holde trit med udfordringerne, og lærerne selv vil have bedre muligheder for at opleve ejerskab til processen. Den kombination, som der er behov for, består derfor af ændringer både i organisationen og i opfattelsen af, hvad en lærers individuelle opdateringsmuligheder skal være.

### **Ingen trussel mod metodefriheden**

Det skal pointeres, at dette ikke lægger op til en afskaffelse af metodefriheden. Understregningen af den arbejdspladsbaserede dimension skal tværtimod pointere, at det er uladsiggørligt at skabe en topstyret modernisering af læremiljøerne. Heller ikke kollegerne kan eller skal bestemme, hvordan man som lærer skal tilrettelægge sin undervisning; den eneste strategi, der kan lykkes, er, at lærerne selv overtager projektet. Denne strategi bør på den anden side bygge på, at man på den enkelte skole har udarbejdede strategi- og handlingsplaner for sprogundervisningens udvikling, således at eleverne oplever sammenhæng og helhed i den undervisning, som skolen tilbyder. Det, som undertiden foranlediger, at der bliver stillet spørgsmålsten ved



metodefriheden, er en oplevelse af, at den i visse tilfælde bruges på den måde, at lærere, når de benytter denne frihed, efter moden overvejelse vælger at bruge den eneste metode, de kender, nemlig den, de altid har brugt. Også i et livligt kollegialt miljø og i en situation, hvor efteruddannelse er en del af hverdagen, må det være læreren selv, der vælger. Men det skal ske ud fra en situation, hvor læreren ikke kun kender sin egen metode, men som mindstemål tillige kollegernes og dem, han selv har valgt at følge kurser i. Systemets krav må være, at værktøjskassen og dermed lærerens fagdidaktiske kompetencer skal udvides, ikke at gøre læreren til marionet.

### **Mulig inspiration udefra**

Også på det fagdidaktiske område kan der hentes inspiration fra lande, vi plejer at sammenligne os med. Således fik Europarådets sprogprojekter i 70'erne en afgørende betydning for fremmedsprogspædagogikken - også i Danmark. Beskrivelsen af "tærskelniveauer" havde først og fremmest til hensigt at fremme arbejdskraftens mobilitet. Tærskelniveauerne betød - i al fald på folkeskoleområdet - et opgør med grammatik-oversættelsesmetoden. I stedet blev anvendelsen af relevante sprogfunktioner - kommunikation - sat i højsædet.

Sprogprojekterne begyndte i 1962 og har siden afløst hinanden:

- Modern Languages 1971-81  
(bl.a. unit-credit - Threshold Level)
- Learning and Teaching Languages for Communication 1982-88 (bl.a. kommunikativ sprogundervisning, læreruddannelse)
- Language Learning for European Citizenship 1989-96  
(bl.a. kommunikative mål, anvendelse af it, fag på fremmedsprog, evaluering).

Hvert projekt har tiltrukket mange landes forskere og lærere, som hver for sig og i fællesskab har søgt frem mod en ny funktionel sprogundervisning. Tydeligst har temaerne fra sprogprojekterne sat deres præg på udarbejdelsen af undervisningsmidler.

Mange års udviklingsarbejde har ført frem til to publikationer: *Den fælles europæiske Referenceramme for Sprog* en rammebeskrivelse og en sprogportefølje. Rammebeskrivelsen, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, er udgivet på engelsk og fransk og på vej på tysk og andre sprog. Den kan tjene som fælles basis ved udarbejdelse af læseplaner, vejledninger, eksaminer, lærebøger mv. Den omfatter "can-do-statements", som kan anvendes ved evaluering og selvevaluering. Sprogporteføljen omfatter et sprogpas, en selvbiografi og et sprogdossier.

### **Reformer af lærernes uddannelse og efteruddannelse**

Selv om arbejdsgruppens anbefalinger tager udgangspunkt i, hvad der skal ske som led i udøvelsen af arbejdsfunktionen, er det klart, at dette koncept også bør have konsekvenser for de grundlæggende uddannelser. Det må anses for højst uheldigt, at elever kan risikere at blive undervist i sprog af lærere med ringe eller slet ingen sprogpædagogisk viden. Det nye pædagogikum vil muligvis kunne skabe en forbedring på gymnasieområdet, og den igangværende diskussion om læreruddannelsen og grundskolens trindeling synes at pege i retning af forbedringer på folkeskoleområdet. Disse udsigter kan imidlertid ikke udviske indtrykket af, at der findes en klar risiko for enhver nok så fornuftig ændring af skolens målsætning, nemlig at den kun når en begrænset del af de elever, der skulle have gavn af den - slet og ret fordi de øvrige elever undervises af lærere, som ikke har tilstrækkelige forudsætninger (eller efteruddannelsesmuligheder) for at nå de nye mål.

En mulig strategi for at gøre ændringer i den ønskede retning mulige inden for en overskuelig periode ville være at satse på at udvikle fagdidaktisk orienterede kurser, som kunne indgå både i grunduddannelser og i efter- og videreuddannelse. En professionsbacheloruddannelse som læreruddannelsen har allerede det fagdidaktiske element indbygget i grunduddannelsen. De studerende har aktivt valgt underviserprofessionen, hvorfor denne model er yderst hensigtsmæssig.

Andre uddannelser bør nok satse på en tilvalgsstrategi, hvor

man i sin grundlæggende uddannelse kan vælge fagdidaktiske kurser, der peger i retning af undervisning. Hvis man ikke har valgt sådanne fag, men senere ønsker at stile efter sprogundervisning, kan man efterfølgende supplere sin uddannelse. Hvis man er ansat til én type undervisning og siden ønsker at tage nye fag op, kan man kvalificere sig ved at tage den slags kurser, enten på forhånd eller inden for en nærmere angivet frist.

Programmer af denne karakter bør ideelt udvikles i samarbejde mellem de ovenfor beskrevne didaktiske miljøer på skolerne og uddannelsesinstitutionerne. Fremrykningen af engelsk til 3. klasse (jf. diskussionen i engelsk-undergruppens rapport) er et særlig markant eksempel på, at der er behov for et arbejdspladsorienteret fagdidaktisk tilbud til dem, der ude på skolerne skal virkeliggøre ønsket om en engelskundervisning, der retter sig mod de yngste elevgrupper.

På universitetsuddannelserne vil en tilvalgsstrategi vil være det mest hensigtsmæssige. Det er karakteristisk for uddannelsessøgende på universitetet, at de ønsker at holde alle døre åbne længst muligt, og et tvungent tidligt valg af en undervisningsrettet kandidatgrad kan risikere at frasortere en del studerende, som med et mere fleksibelt system ville ende med at blive gode lærere. Uddannelsessystemet må ideelt ønske at tiltrække kandidater, som både gerne vil være lærere og tillige har et grundlæggende engagement i det stof, de skal undervise i, og man kan ikke foreskrive, at karrierevalget skal komme først; for nogle vil det omvendte falde mere naturligt. Forholdet mellem fag og pædagogik er naturligvis ikke udelukkende instrumentelt, men i en rapport om kernefaglighed kan det være på sin plads at pointere, at det i et vist omfang må være de indholdsmæssige mål, der kommer først, og derefter spørgsmålet om vejen ad hvilken. En væsentlig del af lærerengagementet må derfor forudsættes at være investeret i en begejstring for fagets dannelses- (og kompetence)indhold snarere end i didaktikken alene. Men under alle omstændigheder må en lærer forudsættes at forene begge dele i sin person, hvis hendes eller hans gerning skal blive frugtbar.

### Projektarbejde og elevansvar

Forholdet mellem det faglige og det pædagogiske spiller også ind i forbindelse med nogle af de diskussioner, der har været i de senere år, og som kan forudses at få betydning for det ny gymnasium. Det er en udbredt antagelse, at det der med en samlebetegnelse kaldes projektpædagogikken, skal have en betydelig større plads i gymnasiet som værn imod den overdrevne brug af lærercentreret pædagogik, der også ovenfor blev nævnt som en risiko i sprogfagene. I denne forbindelse er det imidlertid afgørende at udvikle en differentieret bevidsthed om præcis, hvilke mål projektor organiserede undervisningsformer er egnet til at fremme. Nyere forskningsresultater peger i retning af, at de specifikt sproglige læremål ikke automatisk tilgodeses i forbindelse med projekter, hvis faglige lødighed der i øvrigt ikke er grund til at sætte spørgsmålstejn ved (jf. *På vej mod et nyt hf*, Undervisningsministeriet 2001). Den didaktiske diskussion i sprogfagene bør derfor forholde sig til spørgsmålet om, hvordan de specifikke sproglige mål, herunder den 'hårde' del af basisfagligheden, bedst sikres. Som der nærmere er gjort rede for tidligere, indeholder sprogfagene en flerhed af såvel faglige som kompetencemæssige momenter, og dette må afspejle sig i de fagdidaktiske overvejelser. Som følge heraf vil det også veksle, hvilke pædagogiske strategier der står centralt i forskellige faser af forløbene, hvis man følger udvalgets anbefalinger med hensyn til at sikre en klar progression. Ønsket om at undgå oplevelsen af 'mere af det samme' vil også have konsekvenser for den pædagogiske tilrettelæggelse: Didaktikken må skifte igennem forløbet sammen med ændringerne i prioriteringen af de forskellige faglige mål.

Der kan være grund til at nævne en bestemt type af didaktiske strategier, som dels viderefører den traditionelle prioritering af elevernes egen udfoldelse i sprogfag, dels tager fat på det generelle spørgsmål om elevansvarligheden (der nævntes som punkt (2) ovenfor i listen over pædagogiske udfordringer). Det drejer sig om de former for tilrettelæggelse, der sætter elever i situationer, hvor de får meget konkrete udfordringer med tilhørende konkret ansvar. En tidssvarende didaktik må tage højde for, at eleverne uden for skolen er vant til at agere i en ung-

domskultur, hvori de har udstrakte muligheder for selv at vælge, at handle på egen hånd og derefter - som det sværeste - at komme til rette med følgerne af deres valg og selv at bære ansvaret. Det afgørende moment også i sprogpedagogikken er derfor at sætte eleverne i læringsituationer, hvor de også i skolen oplever, at det er deres egne handlinger, der er det afgørende, dvs. at det er deres egne bidrag, der driver processen fremad, og at de ikke bare kan overlade alt til læreren.

Dette gælder i særlig grad for eleverne i ungdomsuddannelserne. Traditionel undervisning modsvarer kun i ringe grad disse væsentlige bestanddele af de unges liv, idet rollen som mere eller mindre passiv modtager, i dette tilfælde af undervisning, ikke opbygger en tilsvarende parathed til medleven, medbestemmelse og deraf følgende ansvar. Skolens struktur og lærernes fælles planlægning bør derfor sigte mod gradvis stigende elevinddragelse på alle de områder i et undervisningsforløb, hvor eleverne med rimelighed kan have indflydelse, og det er oftere tilfældet, end man umiddelbart kunne tro. Diskussioner om læringens (del)mål, midler, arbejds- og samarbejdsformer, fremlæggelsesmetoder og evaluering/testning m.m. er i dag en naturlig del af et undervisningsforløb. Derved konkretiseres og ekspliciteres det arbejde, som skal udfylde skoledagen i den allernærmeste fremtid, i lighed med elevernes planlægning i kalenderen for ugens øvrige timer, der som regel er tæt pakket med aktiviteter.

Efter planlægningen står læreren på sidelinien og giver råd, støtter, underviser efter elevernes behov, forbedrer elevernes mundtlige og skriftlige arbejder, overhører elevpræstationer, giver feed-back o.m.a.

### **Læremidler og samspil mellem fagligheder**

Sådanne undervisningsforløb kan anvendes både med henblik på de specifikt faglige mål for viden og færdigheder og med henblik på kommunikative, kreative og æstetiske sider af faget, eventuelt i blandingsformer. Nødvendige pejlemærker for succes med de nævnte aktiviteter er lærertræning (læs: efteruddannelse), metakognitive samtaler med eleverne og ikke mindst udvikling af en ny type lærebøger, som medtænker alle de nævnte

faser i et undervisningsforløb, begyndende med ideer og opfordringer til målformulering, gående videre med materialetilbud og metodeforslag til frit valg, ideer til kreativt og selvstændigt arbejde af mere induktiv end deduktiv karakter og afsluttende med tests eller andre former for evaluering. I det hele taget er der et stort efterslæb med hensyn til skolesystemets implementering af den viden, som hjerneforskere og pædagogikforskere har erhvervet sig og formidlet gennem de sidste mange år.

Sådanne didaktiske strategier afviger både fra katederundervisningen og fra projektorganiseringen i dens renlivede uddannelse derved, at de på den ene side fokuserer på elevernes egen aktivitet og på den anden side har en forstruktureret, som er orienteret mod specifikke faglige mål. Det interessante ved denne type undervisning er, at den i princippet har været kendt i lang tid og i almindelighed anses for velegnet i sprogfag, men skønmæssigt har en beskedent udbredelse i forhold til sit potentiale - bl.a. fordi der mangler et udviklingsarbejde i relation til forskellige sprog og forskellige trin. Her ligger nogle muligheder, som bør fremmes, ikke blot med henblik på kommunikative aktiviteter, men også fx med henblik på ordforråd i relation til tekstarbejde (jf. fx Henriksen B., Christensen B., Engberg-Pedersen J., Grønvold, M.: *Ord og tekst: Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og HF*. Undervisningsministeriet 2000).

Med henblik på at støtte ovenstående skitserede udvikling af fagdidaktikken anses det for væsentligt, at der på skolerne udvikles nye anskaffelsesmodeller, fx færre klasser af grundsystemer/"taskebøger" og flere materialer med tekster/emner på forskellige niveauer, som fleksibelt kan anvendes i en klasse, på et hold eller i en gruppe.

Udvalget kan pege på følgende kriterier, som må anses for væsentlige at medtænke i forbindelse med materialeanskaffelser til sprogundervisning:

Undervisningsmidlet bør understøtte:

- virkelighedsnært, autentisk og emneorienteret input
- undervisningsdifferentiering
- integration af it
- integration af medier

- praktisk-musisk læring
- nye hensigtsmæssige, vekslende og selvstændige arbejdsformer
- nye hensigtsmæssige lærerroller
- anvendelse af logbog og portfolio til læringsmål og produkter
- nytænkning vedr. klasseværelsets indretning.

Erfaringerne fra et udviklingsarbejde “Banebryderprojektet” med et nyt undervisningsmiddelbegreb kan læses på <http://www.pub.uvm.dk/1999/banebryder/> .

### **Særlige problemer for engelsk; samarbejdende faglighed**

For sproget engelsk stiller der sig et særligt problem i og med, at man med god grund har rejst spørgsmålet om, hvilke konsekvenser det bør have for faget, at engelsks rolle som internationalt hjælpesprog vokser så stærkt i disse år. En markant stillingtagen så man fra Gymnasiernes Rektorforening (midtvejsrapport, november 2002), som anbefalede, at engelsk blev anset for et selvstændigt hovedområde, men uden ‘selvstændig kompetence’ knyttet til fagets målsætning (se nærmere den mere indgående diskussion på arbejdsgruppens websted). Over for denne opfattelse kan man stille det kompetenceområde, der er kaldt ‘sprog som et vindue imod verden’. Her er sproglige færdigheder anskuet som et middel til at få adgang til en del af verden, som ikke (eller kun på anden hånd) er tilgængelig for den, der savner sådanne færdigheder. Med denne kompetence lægges op til, at sprogene kan indgå i tværfaglige forløb med rollen som leverandør af tekster med indhold motiveret af andre fag. Sprogfagene kan med nogen ret være skeptiske over for at indtage en sådan redskabsorienteret rolle, bl.a. fordi det er uklart, på hvilken måde man kan sikre det specifikt sproglige i forløb, der er tilrettelagt ud fra andre hensyn.

Det er derfor vigtigt også her at betone, at tværfaglighed skal have karakter af ‘samarbejdende fagligheder’ og ikke af, at faglige målsætninger nedskæres til en mindste fællesnævner. (Når det gik så galt med faget ‘orientering’ i 70ernes folkeskole, skyldtes det misforstået tværfaglighed, men rigtignok også nedskæring af timetal og bortfald af prøve). Dette syn på tvær-

faglighed indebærer, at fagene skal finde en måde at indrette deres faglige ambitioner på, som gør det muligt at lade fagene få gavn af hinanden - og fagligheden kan derfor godt skifte karakter: Fx vil en øget fokus på ordforråd og nuanceret læsefærdighed være naturlig i forbindelse med visse typer fagsamarbejde, hvor så øvrige former for sproglig færdighed vil spille en mere tilbagetrukket rolle. Det kunne fx betyde, at man kan vie mere detaljeret opmærksomhed til leksikalske nuancer, end man måske ellers er tilbøjelig til. Nærlæsning af en politisk tekst med diplomatisk balancegang ville fx kræve endog meget nuanceret ordforståelse; men dette er jo netop også en sproglig færdighed.





## **Afvikling - og genopdagelse - af dannelsesbegrebet**

I uddannelsessystemet har de humanistiske fag været begrundet med vigtigheden af dannelse - eller almindelse, som det kom til at hedde, da dannelsen allerede i 1880'erne var ved at komme i miskredit som et storborgerligt privilegium. For alvor under pres kom forestillingen om (almen)dannelse i løbet af 1960'erne. Fra den ene side lød anklagen på, at den var konserverende og apolitisk i forhold til det afgørende spørgsmål om en retfærdigere samfundsorden; dannelsen var "affirmativ", bekræftede kun det bestående, og det var ikke alment, men klassebestemt. Fra den anden side lød anklagen på, at dannelsen var uproduktiv og verdensfjern, ikke praktisk nok - og det var langt hen ad vejen den samme anklage.

På tredive-fyrre års afstand kan der ikke herske tvivl om, at det var den sidstnævnte kritik, der fik den største virkning og kom tættest på helt at gøre det af med dannelsesbegrebet. Kravet om økonomisk relevans er blevet mere og mere højlydt og insisterende og har i det sidste årti grebet så vidt om sig i samfundsdebatten, at kritikken af humaniora er smeltet sammen med et generelt opgør i markedets navn mod alle institutionelle strukturer og værdier, der traditionelt påberåber sig et andet grundlag end markedet, og som derfor også forudsætter regler og bevillinger vedtaget politisk uden hensyn til den øjeblikkelige økonomiske gevinst.

Under denne udvikling har man imidlertid også kunnet iagttage en vedvarende - og nu stigende - interesse for at definere dannelse. Begrebet kan øjensynlig ikke undværes eller erstattes. Igennem de omformuleringer af det, som er sket, og som har bidraget til, at det ikke helt er blevet hældt ud med badevandet, er der bevaret en kerne, som understreger menneskelig udvikling, indsigt og forståelse som et mål, der står over det at tjene forskellige partielle hensyn. I de nydefinitioner af uddannelsessystemets målsætninger, der er sket i den sidste

generation, har forestillingen om dannelse således bevaret en vis position suppleret med begreber som oplysning og demokrati, der ligeledes udtrykker en prioritering af hensynet til mennesket over rene nyttehensyn.

### **Ingen kompetence uden dannelse**

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. Man kan fristes til at tro, at den øgede "fleksibilitet", der forlanges af det moderne menneske på arbejdsmarkedet, nemmest opnås ved at se uddannelse alene som indlæring af bestemte - gerne mange - færdigheder uden tanke for, om færdighederne også tilegnes personligt og kan danne grundlag for en selvstændig udvikling.

Arbejdsgruppen tager ikke stilling til, hvor meget uddannelserne er ved at blive tømt for deres dannelsesindehold. Men den kan med sikkerhed sige, 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.

Kompetencebegrebet, som arbejdsgruppen forstår det, dækker et handlingsberedskab, der er personligt og forståelsesmæssigt funderet i pagt med dannelsesbegrebet. En rent udvendig og udelukkende aktuel "brugbarhed" er ikke kompetent. 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.

Med denne fortolkning af begrebet kompetence ønsker vi ikke kun at dreje et slagkraftigt politikerord i humanistisk retning. Vi ønsker først og fremmest at præcisere, at uden dannelsens tyngde er der ingen kraft i slaget. Ved at lade begreberne dannelse og kompetence befrugte hinanden håber vi således på

at beskytte både kompetencebegrebet og dannelsesbegrebet mod at blive reduceret til tomme ord.

### **Dannelse er vejen til myndighed**

Dannelsesbegrebet er, selv i sin ideelle form, hvor det ikke kun handler om at sidde pænt til bords - hvad der i øvrigt ikke er noget ondt i! - udsat for at blive opfattet som noget overvejende indadvendt. Man kan tro, at det kun er processerne inde i personen, det drejer sig om: evnen til at forstå sig selv og "verden" uden nødvendigvis at have nærmere forbindelse med den aktuelle virkelighed. Men dermed gør man vold på historien. Den moderne - lad os bare sige den "borgerlige" - dannelse er i sin opståen en forestilling om menneskelig frihed og myndighed og om både viden og handling.

Det var dannelsen, der skulle legitimere borgerskabet som adelens arvtager i samfund og politik, for en dannelsesproces var principielt noget, ethvert menneske uanset rang og stand kunne få del i. Dannelsen kunne frigøre den enkelte fra underskelsen under en kasteopdelt samfundslogik og i stedet sætte ham - og efterhånden også hende - på den opgave at danne sin personlighed ved at give sig i kast med hele virkeligheden, uden standsmæssige begrænsninger.

Dannelsesidealet er den kulturelle side af et projekt, der som samfundsprojekt kom til at hedde demokrati. Uddannelse kunne i dette perspektiv ikke tænkes adskilt fra borgerdyderne, som det også fremgår af navnet på den skole, der blev grundlagt af dannelsens pionergeneration herhjemme i slutningen af det 18. århundrede. Forestillinger om den store sammenhæng i naturen, som de blev repræsenteret af bl.a. H.C. Ørsted, hang omvendt helt naturligt sammen med, at samme Ørsted grundlagde den polytekniske læreanstalt: indsigten skulle omsættes i undervisning, lærdom i handling.

Som alle idealer har dannelsen fået sine skrammer i mødet med virkeligheden. Jo - dannelse kunne nemt blive til noget udvendigt, til et statussymbol, den kunne fra at være borgernes spyd mod det feudale samfund blive deres skjold mod det voksende proletariat. Det er imidlertid ikke noget tilfælde, at de mest fremsynede blandt arbejderbevægelsens ledere satsede

stærkt på uddannelse og på dannelse. De vidste godt, at samfundet ikke udvikler sig gennem etableringen af alternative sekter, men gennem nye gruppers overtagelse, videreførelse og forandring af det, der allerede er.

Derfor har forestillinger om dannelse også mere eller mindre eksplicit kunnet overleve i uddannelsessystemet frem til nu. Endnu har ingen eller dog kun nogle få ment, at man alene skulle holde skole for at skabe nyttige robotter. Ikke mindst det danske system har i sine målformuleringer understreget elevernes menneskelige udvikling. Nogle har så ment, at det er sket på bekostning af indlæringen - populært sagt, at trivsel blev vigtigere end viden. Andre har kunnet pege på, at evnen til samarbejde og respekt for andres viden og kunnen karakteriserer danske elever og bringer dem langt frem i international sammenhæng.

### **Fremtidsrettet dannelse**

En fremtidsorienteret brug af dannelsesbegrebet må både forholde sig til tidens tendenser og fastholde, at de ikke er de eneste mulige; man kan blot tænke på, hvor meget der har ændret sig i løbet af få generationer i det 20. århundrede. At påberåbe sig et dannelsesbegreb adskilt fra eller i konflikt med praktisk virksomhed ville kun kunne legitimeres, hvis dannelse skulle være et standsprivilegium. Dannelsesbegrebets kerne er tværtimod at overskride den samfundsmæssige tvang, der ligger i kun at se en person som en, der udfylder en bestemt plads i samfundet, og som ikke behøver at forstå andet end det, der er nødvendigt for at udfylde denne plads.

Dannelse betyder kort og godt at have en forståelse, der rækker ud over ens egen næsetip og interesser. Hvis dannelse skal være noget værd, skal den hænge sammen med, at man udfolder sig på sit eget sted i samfundet, men er i stand til at se dette sted i et større perspektiv - ideelt hele vejen rundt.

I forhold til aktuelle diskussioner om graden af sammenfletning mellem erhvervslivets ønsker og skolens værdigrundlag søger arbejdsgruppen derfor med sine forslag at imødegå tendenser til snæverhed i begge positioner. Det er ikke uddannelsessystemets opgave at uddanne til ganske bestemte funktioner;

men det er heller ikke dets opgave at se bort fra, at alle elever en skønne dag skal kunne "fungere" i samfundet.

### **Dannelse og fremmedsprog**

Hvad har så fremmedsprog med alt dette at gøre? I nyere dansk uddannelsestradition kom fremmedsprogene ind som dannelsesfag snarere end færdighedsfag. Det var vigtigt at kunne lidt græsk og mere latin og efterhånden også enkelte af de moderne sprog, og det var det af kulturelle grunde. (Old)græsk og latin taltes jo ikke af nogen til daglig, men på de sprog var en meget stor del af vor kulturelle arv blevet skabt og bevaret. De moderne sprog - i de sidste par århundreder først især tysk, derpå især engelsk - havde fra begyndelsen også et nytteaspekt, men det stod ikke i forgrunden, hvad der bl.a. kom til udtryk i, at man i uddannelsessystemet først og fremmest stiftede bekendtskab med sprogene gennem læsning, og at lærde folk langt fra altid beherskede deres udtale.

Det var sådan set ikke virkelighedsfjernt. For de personlige og direkte kontakter til fremmede lande og folk var begrænset til bestemte, ofte snævre grupper - herunder sådanne, som ikke nød særlig bevågenhed i uddannelserne, fx rejsende håndværkere, og bekendtskabet med de fremmede derfor oftest skriftligt. Det ville være virkelighedsfjernt i dag, hvor langt flere mennesker daglig eller dog ofte skal træde i forbindelse med mennesker med andre modersmål, og hvor evnen til at udtrykke sig og at samtale - "kommunikere" - på de fremmede sprog derfor også har fået en fremtrædende plads i uddannelserne. (Med først fax og siden e-mail er skriftligheden dog, som omtalt ovenfor, i høj grad blevet rehabiliteret).

Men også for fremmedsprogene gælder, at de hverken kan læres til bunds eller udnyttes til gavns uden en bagvedliggende dannelsesforestilling. Kun i de allerfærreste tilfælde er sprog alene et neutralt redskab, som kan anvendes af enhver uanset alle andre forudsætninger. Selv en meget enkel kommunikation - først på modersmålet, siden på et fremmed sprog - indeholder en mangfoldighed af lag, eller mere truende sagt: af skjulte dagsordener - sprogets egne eller dets bruges. Skal man komme på højde med situationen, skal skjulte dagsordener frem i

lyset. Det vil sige, at man ikke kan nøjes med "bare" at lære sprog, men gennem sprog må lære kultur i bredeste forstand. I betragtning af den udbredelse, ordet "kultur" har fået - enhver virksomhed og enhver skole har efterhånden sin egen "kultur" - kan man undre sig over, at der fra tid til anden viser sig tendenser til at mene, at det kulturelle aspekt kan undværes i til-egnelsen af sprog - eller for den sags skyld af et hvilket som helst andet fag.







Fag er de enheder, vi af praktiske grunde inddeler viden og kunnen i, når vi skal indrette biblioteker, forskningsinstitutioner og skoler. De er sociale konstruktioner. Deres kerner er ikke evige sandheder, men størrelser, der ændrer karakter sammen med den brug, vi gør af den viden, der er i enhederne. I den periode, hvor de moderne fremmedsprog har eksisteret som undervisningsfag, har kerneområderne ændret sig i flere omgange. I den sidste generation er det spørgsmål blevet stillet, om fag i almindelighed, herunder også sprogfag, overhovedet kan påberåbe sig nogen klart defineret 'kerneydelse', som de kan berige fremtidens skole med.

Vi har med denne rapport besvaret dette spørgsmål positivt - ikke ved at stræbe efter at udlede sprogenes væsen af en dyb underliggende idé, men ved at pege på nogle punkter, hvor fremmedsprogfag kan tilføre uddannelsessystemet og dermed samfundet noget, som vanskeligt kan tilvejebringes ad andre kanaler, og som er af indlysende værdi for både eleverne og deres omverden. Vi har beskrevet sprogfagenes identitet som udspændt mellem et færdighedsniveau og et kompetenceniveau, der forudsætter hinanden: Det er illusorisk at stile efter kompetencer uden et fundament af basale færdigheder, og det er ufrugtbart at se den basale faglighed som et mål i sig selv.

Med denne dobbelthed har vi desuden lagt vægt på at give fagene, som de udfolder sig igennem uddannelsessystemet, en mere dynamisk identitet: Et sprogfag skal ikke være en (gul eller blå) stue, men en ekspedition - og man skal fra starten kunne se, hvilke steder man skal hen, og hvad man skal gøre for at komme der. På alle de kompetenceområder, som vi anbefaler, fra global orienteringsevne til interkulturalitet, skal det synliggøres, at der er en 'god cirkel' i forhold til basisfærdigheden: Jo bedre man bliver til de grundlæggende færdigheder, jo mere kompetent bliver man i stand til at agere i den type sammenhænge, der prioriteres, og vice versa: Sprog læres bedst i brug.

Ønsket om sammenhæng på tværs af uddannelsessystemet udlægges undertiden som et ønske om, at det, der foregår forskellige steder, skal være mere eller mindre ens. Vi har argumenteret for den modsatte opfattelse, nemlig at der skal være forskel, både mellem de enkelte trin og de enkelte skoleformer - men at der er behov for en meget forstærket indsats for, at overgangene bliver markeret og bakket op af foranstaltninger fra både modtagende og afleverende trin. Det er hele ideen i en ekspedition, at man ankommer til et nyt sted. Det skal bare være klart, hvorhen og hvordan det skal gå.

Uddannelsessystemet er under pres. Uanset hvilke mål man sætter sig, må man derfor tage midlerne med i betragtning. Vi har argumenteret for, at man ændrer opfattelsen af, hvad en lærerkarriere er: Man kan ikke længere regne med, at en lærer efter sin grundlæggende uddannelse kan varetage sine opgaver 30-40 år frem i tiden uden videreuddannelse. Og læreren kan ikke regne med, at hun eller han kan holde sig fagligt i form uden en selvstændig indsats; kurser alene gør det ikke. En opdatering af kernefagligheden må være en del af en omtænkning af uddannelsessystemet, hvor lærere som en del af deres arbejde både går sammen med andre lærere for at løse fælles opgaver og løbende udvikler deres egen professionelle kunnen. Den dynamiske kernefaglighed, vi taler for, er ikke realistisk uden at være bakket op af en tilsvarende dynamik i uddannelsesinstitutionerne.

Januar 2003

Lars Damkjær, Peter Harder, Birte Hasner, Grete Trudsø  
Johansen, Anne Knudsen, Chresten Kruchov, Per Øhrgaard

## Appendix 1

### **Kommissorium for arbejdsgruppe i moderne fremmedsprog**

Den traditionelle faglighed er under pres: Der skabes ny viden i et stadig hurtigere tempo, og perspektiver og vilkår for undervisningen ændres i kraft af bl.a. informationsteknologi, globalisering og de løbende og hastige forandringer, der i øvrigt sker i uddannelsessystemets omgivelser.

Set på denne baggrund er det en vigtig ambition for Uddannelsesstyrelsen at sikre en systematisk gennemtænkning af det centrale indhold i vore uddannelser og fag, af centrale kundskabs- og færdighedsområder og kernefaglighed samt at få afgrænset de kompetencer uddannelsessystemet skal udvikle. Arbejdet hermed er påbegyndt med nedsættelse af en arbejdsgruppe vedrørende matematikfaget og matematikundervisningen på alle niveauer i uddannelsessystemet samt med nedsættelse af en tilsvarende gruppe for danskfaget.

På denne baggrund nedsætter Uddannelsesstyrelsen en arbejdsgruppe, der skal udarbejde en redegørelse med anbefalinger for udvikling af undervisning og indhold - kernefaglighed og kompetencer - i de moderne fremmedsprog afgrænset til fagene engelsk, fransk, italiensk, spansk, tysk og russisk. Øvrige fag, herunder latin, inddrages i den udstrækning, gruppen finder det påkrævet ud fra de perspektiver, der vedrører de nævnte fag eller af hensyn til belysning af generelle problemstillinger vedrørende moderne fremmedsprog. Blandt perspektiverne for gruppens arbejde indgår vanskelighederne med at sikre tilstrækkelig tilgang til uddannelser i de store sprogfag

Gruppen anmodes om at belyse og besvare følgende spørgsmål:

1. Hvilke problemstillinger og præmisser bør der lægges vægt på ved afgrænsning af kernestoffet i de moderne fremmedsprog og de kompetencer, de skal bidrage til opbygning af på de respektive trin i uddannelsessystemet?
2. Hvilke samfundsmæssige krav og forventninger er der til de moderne fremmedsprog i fremtiden?
3. Hvilke fremmedsproglige kompetencer og hvilken kernefaglighed i fremmedsprogene skal sikres i de forskellige uddannelsesformer på de forskellige stadier af uddannelsessystemet?
4. Hvordan kan man mest hensigtsmæssigt evaluere de ønskede kompetencer og graden af målopfyldelse for fremmedsprogene?
5. Hvordan sikres, for både eleven og faget en hensigtsmæssig graduering og progression i fremmedsprogsundervisningen, således at der sikres sammenhæng gennem hele uddannelsessystemet samtidig med, at man får klare forskelle i profil mellem de enkelte dele af systemet?
6. Hvordan er fremmedsprogenes relationer til andre fag vurderet ud fra gruppens forslag til afgrænsning af kernestof og kompetencer (jf. pkt. 3)? Blandt de punkter, som ønskes belyst, er samspil mellem fagene, gensidig støtte og afhængighed samt spørgsmål vedr. evt. tilgrænsende eller overlappende kompetence- og stofområder.
7. Hvordan bør fremtidens universitetsuddannelser i fremmedsprog være struktureret?
8. Hvilke faglige og pædagogiske kompetencer skal en moderne fremmedsproglærere være i besiddelse af?
9. Hvordan ser fremtidens undervisningsmaterialer til fremmedsprogene ud i de forskellige uddannelsesformer?

10. På hvilke af fremmedsprogenes områder (indhold, pædagogik, samspil med andre fag, undervisningsmaterialer, evaluerings- og eksamensformer mv.) er der i særlig grad behov for fornyelse, set i forhold til de kvalifikationer og kompetencer fagene i fremtiden skal bidrage til opbygning af?
11. Hvordan sikrer man, at der sker en løbende udvikling af fremmedsprogene og fremmedsprogsundervisningen i fremtiden?
12. Hvilke forslag vil gruppen stille for at få dens ideer omsat til virkelighed, og hvilken strategi anbefaler gruppen for det videre arbejde med kernefaglighed og kompetencer i fagene?

Arbejdsgruppens rapport skal foreligge for Uddannelsesstyrelsen ved udgangen af marts 2003.

Arbejdsgruppens sammensætning:

Per Øhrgaard, Københavns Universitet (formand)

Peter Harder, Københavns Universitet (formand)

Anne Knudsen, Weekendavisen

Lars Damkjær, Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen

Birte Hasner, Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen

Chresten Kruchov, CVU København Nordsjælland

Grete Trudsø Johansen, Fredericia-Middelfart Handelsskole

Birgit Hüttmann, Københavns Universitet, Institut for Tysk og

Nederlandsk (sekretær for gruppen)

## **Appendix 2**

### **Undergrupper**

#### **ENGELSK:**

Anne-Marie Schæffer, Karsten Sielemann, Kirsten Graversen, Elsebeth Gabel Austin, Gitte Vest Barkholt, Bodil Ulrich, Poul Otto Mortensen

#### **TYSK:**

Britta Skov, Henrik Borg Jensen, Laila Læsøe, Kirsten Lundgaard Nielsen, Birgit Kastberg, Hanne Margrete Straarup, Steen W. Pedersen

#### **FRANSK:**

Eva Kambskard, Ulla Gjedde Palmgren, Bettina Brandt-Nilsson, Hanne Leth Andersen, Lars Damkjær

#### **SPANSK:**

Birgit Christiansen, Jan Damskier, Lene Kirk Sørensen

#### **RUSSISK:**

Henrik Lærkes, Kirsten Holm Hansen, Asger Rubech Rasmussen

#### **LATIN:**

Søren Hindsholm, Stig Martin Møller, Jacob Isager

#### **ITALIENSK:**

Ulla Bryanne, Sanne Knudsen.

### **Baggrundgruppen**

Hans Lauge Hansen, Lars P. Poulsen-Hansen, Karen Sonne Jakobsen, Hanne Leth Andersen, Michael Svendsen Pedersen, Søren Hindsholm, Lisanne Wilken, Lise Aaen, Niels Iversen, Ingrid Stuart Nielsen, Flemming Nygaard, Claus Seiden, Teresa Cadierno, Christiane Hach.





# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne. I 2002 og 2003 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:*

## **2002:**

- Nr. 1: Fokus på voksenlæreren - Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning (UVM 6-284) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Multikulturel vejledning (UVM 7-348) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget - erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-349) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Læringens sociale aspekter - nye betingelser for elevernes fællesskaber (UVM 7-350) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Elevplan - et pædagogisk webværktøj til erhvervsuddannelserne (UVM 7-351) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Hvordan staver studenterne? - en undersøgelse af stavefejl i studentereksamensstilene 1998 (UVM 6-286) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 7: Skriv og lær - faglig skrivning i erhvervsuddannelserne (UVM 7-352) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 8: Kombineret danskundervisning og værkstedsundervisning for flygtninge og indvandrere - evaluering af to forsøg (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 9: Projektarbejde i naturfag - i det almene gymnasium (UVM 6-285) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 10: God praksis i eud-grundforløb (UVM 7-353) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: Åbne læringslandskaber og sammenhængende uddannelsesforløb i AMU (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 12: Fornylse af de merkantile erhvervsuddannelser (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Skolesamarbejdernes erfaringer fra eud-forsøgene (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 14: Vekselluddannelse i håndværksuddannelser. Lærlinges oplæring, faglighed og identitet (UVM 7-355) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Vekselluddannelse i håndværksuddannelser. Forskningsprojektets teori og metode (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16: Helhedsvurdering af eud-elever i grundforløb (UVM 7-354) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: ABC for fjernundervisning i AMU (UVM 0112) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 18: Kompetencer og matematiklæring. Ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark (UVM 6-287) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 19: Integration af miljø og arbejdsmiljø i arbejdsmarkedsuddannelserne (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 20: Samarbejdet mellem elev og skole - udsatte elever i erhvervsuddannelserne (UVM 7-356) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 21: Skole-virksomhedssamspillet som indsatsområde. Erfaringsopsamling, status og det gode eksempel (UVM 7-357) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Model for kvalitetsregnskab på handelsskoleområdet. Brugervejledning (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*Fortsat fra forrige side*

- Nr. 23: Tillæg til ... Vejledning til at være "en kompetenceudviklende daghøjskole". Den folkeoplysende dimension (UVM) (Folkeoplysning og voksenuddannelse)
- Nr. 24: Eleven som didaktiker - på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne (UVM 7-358) (Erhvervsfaglige uddannelser)

## **2003:**

- Nr. 1: Fremtidens danskfag - en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid (UVM 6-289) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 2: Oversigt over dansksystemet - en kortlægning af danskfaget i alle uddannelsesniveauer (UVM 6-290) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 3: Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekselluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Skolens rummelighed - fra idé til handling (UVM 5-429) (Grundskolen)
- Nr. 5: Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan? (UVM 6-291) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 6: Læring på jobbet - strategier og systematik, ideer og metoder (UVM 7-359) (Erhvervsfaglige uddannelser)

*Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.*

*På UVM's website - på adressen: <http://www.uvm.dk/katindex.htm> - findes en oversigt over hæfter i Uddannelsesstyrelsens publikationsserier udgivet i 1999, 2000, 2001 og 2002*

