Navn: Dorthe Rasmussen Kjær

Eksamensnummer: 320294

Masterafhandling

MIG-didaktik, modul 4, 2014

IKV, Syddansk Universitet

# Nye udfordringer til tysklærerne i gymnasiet?

# En analyse af læreplaners indflydelse på tysklæreres undervisning i det almene gymnasium

# New challenges for German teachers in upper secondary school?

# An analysis of curriculum influence on German teachers teaching in general secondary

Anslag med mellemrum: 81.634

Vejleder: Nikolaj Frydensbjerg Elf

Resumé

Denne afhandling undersøger, hvordan og på hvilke måder den ændrede læseplan for faget tysk i den danske gymnasium efter gennemførelsen af ​​Gymnasiereformen 2005 har påvirket tilrettelæggelsen af ​​lektionerne i tysk for lærerne.

Afhandlingen opererer med kategorierne: den operationelle, den intenderede og den erfarede læreplan. afhandlingen forklarer, hvordan begreber, der anvendes i læreplanerne har ændret sig over tid, og hvorfor; ved hjælp af en begrebsanalysemodel udviklet af begrebshistorikeren Reinhart Koselleck.

Desuden undersøger og diskuterer afhandlingen, hvordan lærerne ved at tilpasse sig den ændrede læreplan forsøger at imødekomme de nye generationer af studerende, som behøver andre undervisningsmetoder og emner i timerne ligesom den diskuterer, hvordan eleverne oplever lektionerne. Lærerne blev ved hjælp af semistrukturerede interviews adspurgt om deres undervisning og disse data blev sammenholdt med svar fra elevspørgeskemaer.

Det viser sig, at de studerende oplever at grammatik fylder mere i lektionerne end mundtlig sprogfærdighed og at lærerne underviser mindre i klassisk litteratur og ældre tekster end tidligere erstattes af sag prosa og korte tekster om emner, der fanger elevernes interesse og tager udgangspunkt i elevernes livsverden.

Afhandlingen konkluderer at begreberne er blevet påvirket af samfundet, interesseorganisationer og politikere og at de har fundet deres vej ind i gymnasiernes ordforråd og lærebøger. Ligeledes viser den at lærerne er mere frustrerede over den ændrede elevmasse end af læreplansændringerne; og at de studerende har mere indflydelse på deres undervisning end den ændrede læreplan.

Abstract

This paper examines how and in which ways the changed curriculum for the subject German languages in the Danish upper secondary school after the implementation of the *Gymnasiereform* has affected the arrangement of the lessons in German language for the teachers.

The paper operates with the categories: the intended, the expected and the enabled curriculum. The paper explains how terms used in the curriculum have changed over time and why; using a design for analysing terms by Reinhart Koselleck.

Furthermore the paper examines and discusses how the teachers are adapting to the changed curriculum trying to oblige the new generations of students, who are claiming other ways of teaching methods and topics during the lessons and compared to how the students are experiencing the lessons. The teachers were asked questions about their teaching in semi structured interviews and the data was compared to answers from student questionnaires.

It shows, that the students experience, that grammar lessons fill up the lessons instead of oral proficiency and that classic literature and books are being changed with non-literary prose and short texts about themes, because this catches the interest of the students and are meeting them on their site of origin.

The paper concludes that the terms have been influenced by the society, groups of interest and politicians and found its way into the upper secondary schools vocabulary and textbooks. Also that the teachers are frustrated more by the changed student volume than by the curriculum changes; and that the students have more influence on their teaching than the changed curriculum.

# Indholdsfortegnelse

Indledning 3

1 Metode 5

1.1 Model for begrebsanalyse 5

1.2 Analysemodel for lærebøger 7

1.3 De fire grundkriterier 11

2 Metode og empiri 14

3 Analyse af læreplaner og vejledninger 15

3.1 Fra bekendtgørelse til læreplan 15

3.2 Faglige mål 18

3.3 Kernestof 19

3.4 Tilrettelæggelse af undervisningen 21

3.5 Prøveform 22

4 Analyse af lærebøger 24

4.1 Analyse af Alles in Allem, 1998 24

4.2 Tysk du kan tale, 2011 25

4.3 Greif zu!, 2014 26

5 Analyse af lærerinterviews 29

5.1 Analyse af elevbesvarelser 33

6 Diskussion 36

7 Konklusion 40

Litteraturliste 43

Bilag 1 Interviewguide 45

Bilag 2 Transskriberede interviews 47

JG 47

AB 48

JR 49

BR 50

JH 51

JO: 55

Bilag 3.1 Udtræk fra spørgeskemaundersøgelsen RGK 57

Bilag 3.2 Udtræk fra spørgeskemaundersøgelsen RGR 67

# Indledning

I et forsøg på at udruste danske gymnasieelever til at begå sig i en verden med stadig større kompetencekrav blev gymnasiereformen indført i 2003 med virkning fra august. 2005. Med overgangen til studieretningsgymnasiet fulgte nye læreplaner for gymnasiets fag, der i højere grad tydeliggjorde fagenes formål og indhold. På nuværende tidspunkt er der gået næsten ti år siden reformen blev indført, men hvordan har overgangen til de nye læreplaner påvirket lærernes måde at undervise på? Interessen for dette felt opstod i forbindelse med et faggruppemøde på min egen skole, hvor fagkolleger ytrede frustration og manglende glæde ved at undervise i tysk efter reformen, som de mente havde påvirket faget i negativ retning. Dette fik mig til at overveje, hvorfor mine kolleger havde denne opfattelse, når der i samfundet er en tendens til at øge interessen for sprogfagene netop for at sikre nuværende og fremtidige handelspartnere. Erhvervslivet og andre interessegrupper samt skiftende regeringer har haft holdninger til og indflydelse på lærerplanernes indhold. *Fremtidens sprogfag* og *Sprogkernen[[1]](#footnote-1)* udgav i henholdsvis 2003 og 2011 anbefalinger til, hvordan sprogfag i gymnasiet kunne imødekomme samfundets voksende behov for fremmedsprogstalere i en globaliseret verden, hvor det ikke er tilstrækkeligt at kunne begå sig på engelsk. Disse anbefalinger har blandt mange andre tiltag vundet indpas i læreplanerne i gymnasiet og anbefalingerne fra Fremtidens sprogfag ligger til grund for vejledningen for undervisning i tyskfaget på gymnasiet[[2]](#footnote-2).

Tysk er i læreplanen defineret som et videns-, kultur- og færdighedsfag. Helt centralt i faget står den sproglige dimension, det at kunne formulere sig på tysk. Fordi kravene til elevernes kunnen har ændret sig vil afhandlingen beskæftige sig med hvordan læreplansændringerne efter reformen har påvirket tysklærernes opfattelse af deres fag og faglighed og i hvilken grad de ændrede læreplanskrav har ansporet lærere til at gentænke deres undervisning efter reformen?

På baggrund af semistrukturerede interviews analyseres i denne afhandling 6 tysklæreres opfattelse af læreplanen for tysk, deres undervisning og deres fagopfattelse. For at kunne identificere læreplansændringerne, kastes et komparativt blik på bekendtgørelser, læreplaner og vejledninger for gymnasiet fra de seneste 20 år. Min forventning er, at dette historiske rids vil give et indtryk af, hvilke ændringer der er sket i målbeskrivelser, sprogsyn og krav til undervisningens indhold og tilrettelæggelse. John Goodad, Frances Klien og Kenneth Tye introducerer i *The domains of curriculum and their study[[3]](#footnote-3)* fem domæner til en kategorial forståelse for læreplaner: Den ideologiske læreplan, som er udviklet af fageksperter, den formelle læreplan, som er bekendtgørelsen, den opfattede læreplan, som er lærernes tolkning, den erfarede læreplan, som er hvordan elever erfarer indholdet og den operationelle læreplan, som en uafhængig betragter ville registrere. Disse domæner vil danne bagtæppe for afhandlingens struktur. Udover læreplan og lærerinterviews inddrages derfor en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse for at afdække elevperspektivet.

Læreplansændringerne har sammen med den teknologiske udvikling i samfundet åbnet muligheder for nye undervisningsmidler og giver ligeledes læreren mulighed for at genoverveje hvilke læremidler han/hun vil anvende i undervisningen. Som supplement til diskussionen om hvorvidt læreplanskrav ændrer undervisningen inddrages en kortfattet analyse af tre lærebøger for at give et indblik i, hvorvidt læreplanskravene har indflydelse på de læremidler, der anvendes i gymnasiet og som i sidste instans skal bruges af lærerne. Afslutningsvis vil jeg diskutere i hvilket omfang lærerne føler deres fag og faglighed er under pres og under dette inddrage elevbesvarelser fra et kvantitativt spørgeskemamateriale, der vil være med til at belyse hvorvidt lærerens opfattelse af deres undervisning stemmer overens med elevernes erfarede.

# 1 Metode

Begreber og vores opfattelse af begreber spiller en vigtig rolle for vores opfattelse af verden. Ifølge Jeppe Nevers[[4]](#footnote-4) kan begreber anskues som politiske våben, der er med til at sætte dagsordenen for politiske kampe. Indføringen af den nye gymnasiereform 2005 har tilvejebragt en større mængde partsorienterede indlæg og en del nye begreber er dukket op i diskursen omkring gymnasieskolen og især sprogundervisningen. Begreber, der dukker op i nye sammenhænge og med nyt indhold konstitueres og konstruerer ifølge Jeppe Nevers deres semantiske kampfelter, der kan studeres med henblik på deres transformation over tid.

Mit teoretiske udgangspunkt er således socialkonstruktivistisk og bygger på Reinhart Kosellecks[[5]](#footnote-5) antagelse om at begreber har en anden indre tidslig struktur end de begivenheder de er med til at udløse eller begribe og dermed bliver begreberne mere bestandige end begivenheder. Udarbejdelsen af de nye læreplaner og vejledninger til Gymnasiereformen 2005 betød en række faglige ændringer og dermed en række sproglige og begrebslige ændringer. Kendte begreber blev brugt i nye sammenhænge og fik dermed nyt indhold. For eksempel blev bekendtgørelser til læreplaner, pensumbegrebet udgik og kompetencebegrebet blev indført. Dette er ikke ny viden, men det er interessant at se på, i hvilken grad disse begreber har en betydning for indholdet af læreplanerne og ikke mindst for hvordan disse læses og tolkes af dem der skal arbejde med dem nemlig lærerne. Med dette in mente bruges begrebsanalysen i stedet for en klassisk diskursanalyse, idet begrebsanalysen i modsætning til diskursanalysen, netop forholder sig til begrebernes kontekst og den sproglige foranderlighed som jeg gerne vil undersøge udfoldelsen af.

I det følgende vil jeg præsentere de modeller og begreber, der er anvendt som redskaber i mine analyser.

### 1.1 Model for begrebsanalyse

Begrebsanalysen er egentlig en disciplin som hører hjemme i historiefaget, men blandt andet Niels Åkerstrøm Andersen har i sin udgivelse *Diskursive Analysestrategier[[6]](#footnote-6)* introduceret Reinhart Koselleck side om side med diskursanalytikerne Ernesto Laclau, Niklas Luhmann og Michel Foucault. Koselleck analyserer ud fra sin metode forandringsprocesserne i samfundet gennem sprog og begreber. Til udviklingen af sin teori har Koselleck lånt fra sprogvidenskaben, hvor der i semantikken, altså i sprogets betydning, skelnes mellem sprogets indholds- og udtryksside. Koselleck var interesseret i at undersøge og forklare de historiske skift der eksisterer i sprogets indhold og udtryk og den sproglige kontekst er derfor vigtig. Hans hovedtese var, at begreber er foranderlige og påvirkede af den tid de bliver formuleret og brugt i og er altså kontekstafhængige. Man kan sige, at indgangen til begrebet hos Koselleck er treleddet og cirkulær[[7]](#footnote-7). Begrebet er en tom ordskal, som får tilført betydning gennem en historisk kontekst. Den historiske kontekst er derfor essentiel, da det er den der fylder nyt indhold i ordskallen, men betydningen kan igen påvirke og sætte rammerne for de historiske aktører i konteksten og på den måde kommer konteksten igen til at påvirke betydningen af begrebet. Nedenstående Figur 1 er egentlig blot en anskueliggørelse af den undersøgelsestilgang Koselleck bruger til sin analyse af begrebers udvikling. Figur 2 viser en model med en synkron og en diakron akse.



Figur Kosellecks undersøgelsestilgang til begreber



Figur Kosellecks begrebshistoriske analysestrategi-model[[8]](#footnote-8)

Modellen bruges i denne afhandling til at afdække den begrebslige udvikling, der er sket over tid og derfor tages der udgangspunkt i den diakrone akse, som i dette tilfælde er perioden 1987 til 2013. ”Kun diakront kan et socialt eller politisk begrebs varighed og gyldighed og hermed korresponderende strukturer komme til syne”[[9]](#footnote-9) påpeger Koselleck. Styredokumenterne, der er underlagt en analyse i denne afhandling, skifter ikke blot indhold over tid, men får tilføjet nye begreber eller beholder begreber, der har fået nyt indhold, fordi begreber ikke er statiske. Men selvom ord og begreber kan forblive uforandrede er det ikke ensbetydende med, at de ikke ændrer indhold. Koselleck eksemplificerer dette gennem begrebet ’borger’, der forandrer indhold over tid, men ikke udtryk. Konteksten, som begreberne optræder i er vigtig, og derfor analyseres begreber også på den synkrone akse. Konteksten begrebet optræder eller er opstået i fylder som nævnt ovenfor betydning i ordskallen. For at finde frem til betydningen må man lede efter modbegreber, eller antonymer, og parallelbegreber i samtiden, fordi denne flerhed af ord er med til at udtrykke begrebet. Ved at veksle mellem den synkrone og den diakrone analyser kan begrebshistorien altså bestemme varigheden af et begreb.

### 1.2 Analysemodel for lærebøger

Definitionen på en lærebog lyder: en lærebog er et omfattende materiale inden for et bestemt fagområde, der knytter sig til et bestemt fag på en institution og som udgives ved et selvstændigt forlag[[10]](#footnote-10). Til analysen af lærebøger i tysk, har jeg valgt at tage udgangspunkt i en kommunikationsmodel, som er udviklet med henblik på at kunne analysere fagligsproglig kommunikation[[11]](#footnote-11). I kommunikationssituationen står teksten, som i denne udgave er lærebogen, i centrum. Lærebogens funktion er assertiv[[12]](#footnote-12), fordi formålet er at forklare og viderebringe information til modtageren. I en lærebog for tysk vil det betyde at eleven får viderebragt viden om f.eks. kultur, sprog og grammatik.

Modtageren er i dette tilfælde eleverne og afsenderen er den eller de personer, der har forfattet lærebogen hhv. det forlag, der er udgiver af bogen. Referent-begrebet dækker i modellen over genstanden for kommunikationen. I dette tilfælde vil referent-begrebet dække over indholdet i bogen, altså hvilke tekster, sproglige øvelser, grammatik, viden om kultur, historie, geografi, politik, sprog osv. lærebogen indeholder.



Figur Kommunikationsmodellen, tilvirket efter SPA modellen

Tidspunktet lærebogen er opstået i, kan have stor indflydelse på og betydning for lærebogens opbygning og indhold og er derfor placeret udenfor selve modellen. Da udgangspunktet i denne afhandling er udviklingen i læreplanernes indhold, vil konteksten lærebogen er opstået i have en særlig interesse i den følgende analyse.

Genre-begrebet er i kommunikationsmodellen angivet som det element, der forener de øvrige elementer tekst, modtager/afsender, referent og kontekst og lærebogen skal opfylde visse genremæssige krav, der er med til at definere dens indhold.

*Det Nationale Videncenter for Læremidler[[13]](#footnote-13)* er en instans, der beskæftiger sig med udvikling og formidling af viden om læremidlers betydning for læring og undervisning. Læremidler dækker over flere emner, men i denne afhandling er der udelukkende fokus på lærebogen. Centeret opstiller en række krav til læremidler og disse kan favnes i en triadisk model og kan sammenlignes med den didaktiske trekant:



Figur Triadisk model til lærebogsanalyse (egen tilvirkning efter Thomas Illum Hansen)

Modellens hjørner udgøres af felterne lærer, indhold og elev. I denne model betegner indhold lærebogens indhold og er analysens omdrejningspunkt. Lærebogen indeholder en didaktisk intention. Den didaktiske intention bag bogen stammer fra afsenderen af bogen det vil sige forfatteren/forfatterne og denne er med til at formgive hvordan læreren kan/skal undervise, hvordan eleven skal lære indholdet og hvad eleven skal lære. Dette er i modellen gengivet ved de diagonale sider: Mellem indhold og lærer står viden, som indeholder kravene til hvad eleven skal lære. I højre side af trekanten mellem indhold og elev står læring, som er hvordan eleven skal lære. Mellem lærer og elev står undervisningen, som henviser til undervisningens hvordan og altså planlægning, gennemførelse og evaluering. Analysen af de tre lærebøger, der er valgt til denne afhandling, bliver analyseret efter hvordan eleven skal lære, som får overkategorien ’læring’. ’Viden’ dækker hvad eleven skal lære og ’undervisning’ hvordan læreren skal tilrettelægge undervisningen. Kategorierne dækker således både tilrettelæggelsen af undervisningen, læreplanskrav og målbare kompetencer. Nedenfor ses kategorierne og kriterierne i punktform[[14]](#footnote-14) og disse vil blive anvendt i lærebogsanalysen, der følger nedenfor:

Læring:

• Hvordan skal eleven lære?

• Hvilke aktiviteter og arbejdsformer?

• Hvordan organiseres og motiveres elevens læreprocesser?

• Hvordan er forholdet til elevens udvikling og livsverden?

• Hvordan er forholdet mellem erklærede hensigter og læremidlets elevroller?

Undervisning:

• Hvordan skal læreren undervise?

• Hvilke metoder og undervisningsformer?

• Hvordan organiseres og understøttes lærerens undervisning?

• Hvordan er forholdet til det omgivende samfund?

• Hvordan er forholdet mellem erklærede hensigter og læremidlets lærerroller?

Viden:

• Hvad skal eleven lære?

• Hvilket indhold og hvilke vidensformer[[15]](#footnote-15)?

• Hvordan organiseres og fremstilles indholdet?

• Hvordan er forholdet til basisfag, læreplan, fagets tradition og elevens livsverden?

• Hvordan er forholdet mellem erklærede hensigter og læremidlets indholdsstruktur?

I den efterfølgende analyse i afsnit 4 sættes lærebogen ind i kommunikationsmodellen og analysen vil tage afsæt i afsender/modtager forholdet. Referent-begrebet i modellen indeholder lærebogens indhold og de ovenstående kriterier til viden, læring og undervisning anvendes til at analysere indholdet af lærebøgerne, om end der vil blive lagt mest vægt på læring og viden.

### 1.3 De fire grundkriterier

Centralt i afhandlingen står analyserne af den formelle læreplan og lærernes opfattelse af den. Frede V. Nielsen opererer med lignende begreber som ovennævnte Goodlad et.al, men kalder det virkelighedsopfattelser, når han beskriver den intenderede, den iagttagede, den potentielle og den oplevede og opfattede virkelighed. Det interessante ved Nielsens kategorier er, at han også medtager den potentielle virkelighed, den der var intenderet, men som ikke blev realiseret. Læreren planlægger undervisningen ud fra et bestemt formål og mål, men ind i mellem tager undervisningstimen en anden drejning og fører læreren væk fra det intenderede. Ud over virkeligheden inddrager Nielsen også de aktører, der har ”direkte eller indirekte betydning for et fags begrundelse, udformning og udfoldelse”[[16]](#footnote-16). Nielsen skelner mellem interne og eksterne aktører, hvor de eksterne aktører omfatter alt lige fra styredokumenter til politikkere, forskere og forældre, de interne: elever og undervisere og faget, hos Nielsen illustreret gennem den didaktiske trekant. Et fag kan ydermere heller ikke stå alene, fordi det optræder i forskellige sammenhænge. For at forklare denne har Nielsen opstillet en rammestruktur, der rummer basisfaglig væsentlighed, uddannelsesfaglig og undervisningsfaglig væsentlighed samt lærerfaglig væsentlighed. Frede V. Nielsen pointerer at der er en forskel på om fag forstås som undervisnings- eller uddannelsesfag eller i relation til det basisfaglige grundlag, som videnskabs, håndværks- og kunstfag[[17]](#footnote-17). Frede V. Nielsen har opstillet en model til analyser af en bestemt dimension, som man ønsker at undersøge. Modellen er relevant i denne sammenhæng fordi tyskfaget bliver analyseret ud fra forskellige dimensioner, når der både er fokus på læreplaner, lærernes opfattelse af disse, lærebøgernes operationelle udfoldelse af læreplanerne og elevernes erfarede oplevelser af undervisningen/ læreplanerne. Modellen viser et flerlaget drejemodel der kan tilgås via et empirisk objektfelt og beskæftiger sig med en geografisk kulturel dimension, en historisk dimension, en curriculær dimension, institutions-, virkeligheds-, og aktørdimension, samt et didaktisk perspektiv med faget i centrum[[18]](#footnote-18).



Figur Frede V. Nielsens drejemodel

I denne afhandling er faget tysk placeret i centrum af modellen og de empiriske objektfelter er styredokumenterne, lærer interviews, elevundersøgelser og lærebøger. Faget undersøges i en historisk dimension og medtager de samfundsmæssige forandringer, der har haft indflydelse, dog uden inddragelse af den geografisk kulturelle dimension. Ydermere vil jeg inddrage Frede V. Nielsens fire grundkriterier fra *Fagdidaktikkens kernefaglighed* hvori Nielsen skelner mellem en snæver og en specifik opfattelse af didaktik, hvor den specifikke omhandler: ”teorien og læren om samt planlægning af og beslutninger vedrørende undervisningens begrundelse, mål og indhold”[[19]](#footnote-19) det vil altså sige undervisningens hvad, hvorfor og hvordan. Lærerne skal i planlægningen af undervisningen tage højde for læreplanens krav, de skal forholde sig til elevgruppens niveau og udgangspunkt og de skal tage stilling til hvilket materiale de vil anvende. Lærere er bærere af en fagkultur som de har med sig fra deres uddannelsessted, hvor de blev undervist i videnskabsfaget og de er påvirkede af kulturen i deres faggrupper og har igennem deres virke som lærere udviklet et syn på faget, som de bærer med sig i deres didaktiseringsproces. Læreren kan ifølge Nielsen tage udgangspunkt i et eller flere af de grundkriterier, som han præsenterer i fagdidaktikkens kernefaglighed[[20]](#footnote-20) og som jeg kort vil ridse op i det følgende:

Det første grundkriterium tager udgangspunkt i selve faget og betegner den faglige basis, som udgøres af et videnskabsfag med fokus på metoder og begreber. Det andet grundkriterium tager udgangspunkt i eleverne og er hverdags- og erfaringsorienteret bundet til lokalkulturelle forhold. Hvor det andet grundkriterium er begrænset til et mikrokulturelt niveau, er udgangspunktet i det tredje grundkriterium de store samfundsproblemer på et makrokulturelt niveau. Det fjerde og sidste grundkriterium er eksistens-didaktikken, hvor almen dannelse, det hele menneske og menneskets eksistentielle grundvilkår er udgangspunktet. Disse fire grundkriterier kan ses som en udvikling i undervisningstendenser over tid fra 1960erne og frem, men kriterierne kan eksistere side om side og supplerer hinanden samtidigt med at de viser forskellige synsvinkler på undervisning og læring. Jeg vil i denne afhandling anvende Frede V. Nielsens paradigmer til at positionere de seks lærere jeg har interviewet. Lærerne, som jeg har valgt at interviewe har alle undervist i mere end 20 år og har en fagforståelse, som præger deres stofudvælgelse og deres undervisning. Det interessante er at se, hvorvidt ændrede læreplanskrav og læremidler er med til at påvirke deres måde at didaktisere faget på, her forstået som den almene og fagdidaktiske tilgang til faget.

# 2 Metode og empiri

Som det fremgår af ovenstående vil omdrejningspunktet i afhandlingen være tyskfagets udvikling. Centralt står derfor læreplaner, bekendtgørelser og vejledninger som hører til faget fra årene 1987 til 2014. Centralt i afhandlingen står ligeledes analysen af lærerinterviews. De seks interviewede lærerne underviser i tysk på 3 store gymnasier i hovedstadsområdet og er blevet interviewet individuelt i forsommeren 2014. At antallet af interviews er landet på seks, skyldes udelukkende det faktum, at det var disse seks, der meldte tilbage på en lang række forespørgsler rundt om i landet. Lærerne skulle leve op til et enkelt kriterium, som de blev valgt ud fra, nemlig at de skulle have undervist efter den tidligere bekendtgørelse i valgfagsgymnasiet for at have noget at kunne sammenligne med. Interviewene var semistrukturerede og baseret på interviewguides efter Svend Brinckmann og Lene Tanggård, hvor der skelnes mellem forsknings- og interviewspørgsmål[[21]](#footnote-21). Jeg var især interesseret i at finde frem til deres holdning til den nye læreplan og i hvilken grad denne har ændret deres måde at undervise på almen- og fagdidaktisk. Dernæst ville jeg afdække lærerens fagsyn, for at finde frem til hvorvidt dette kunne have en påvirkning på deres undervisnings indhold, hvorfor de blev spurgt om hvorvidt de anså tysk som et dannelsesfag eller et færdighedsfag. Følgelig ville jeg også gerne vide noget om lærernes kulturopfattelse[[22]](#footnote-22), da et af de nye begreber i læreplanerne handler om interkulturel kompetence og i forlængelse af deres fagsyn, hvorvidt de vægter ’hverdagskultur’ højere end ’finkultur’. Følgelig blev interviewene transskriberet.

Spørgsmålene til eleverne blev stillet kvantitativt gennem Lectio[[23]](#footnote-23) på de samme gymnasier som de interviewede lærere underviser på. Til designet af elevspørgeskemaet[[24]](#footnote-24) brugte jeg Kasper Møller Hansens 8 råd til spørgsmålsformulering og en ordinalskala skabelon[[25]](#footnote-25). Antallet af svarkategorier varierede og jeg holdt mig til fire entydige spørgsmål for ikke at miste elevernes interesse. I spørgeskemaet spørger jeg til hvordan eleverne oplever lærernes vægtning af grammatik og ordforråd, tekstlæsning og teksternes længde samt teksttyper og alder.

# 3 Analyse af læreplaner og vejledninger

Reinhart Kosellecks analysemodel, der blev gennemgået i afsnit 1.1. bruges i det følgende til at afdække de begrebslige ændringer, der er foretaget i styredokumenterne for tysk og i hvilke kontekster de er opstået i eller ud fra. Dokumenterne er undervisningsministeriets/ Ministeriet for børn og unges bekendtgørelser, vejledninger og læreplaner for faget tysk, hvilke er blevet studeret tekstnært med blik på hvilke begreber der er blevet anvendt og i hvilken kontekst i det diakrone tidsspand mellem 1988 og frem til 2013 med nedslag i årene 1993, 1999, 2005 og 2010[[26]](#footnote-26). Bekendtgørelsen fra 1987 er valgt som udgangspunkt idet den repræsenterer ”valggymnasiet”, hvor der var tale om en sproglig og en matematisk linje. Følgelig er året 2005 valgt på grund af gymnasiereformen. De efterfølgende nedslag er taget med for at synliggøre på hvilke områder samfundsudviklingen og samfundets krav til elevernes kunnen har påvirket bekendtgørelserne. Dernæst er bekendtgørelsernes begreber blevet undersøgt på den synkrone akse for at afdække, hvilke parallelbegreber eller modbegreber, der er i konteksten og som er med til at give begreberne betydning.

Jeg valgt at følge strukturen i læreplanerne fra 2005 og frem og have fokus på hvilken vægtning hhv. mundtlig og skriftlig sprogfærdighed, læsefærdighed har samt hvilken rolle kultur og kulturbevidsthed spiller med henblik på en efterfølgende analyse og diskussion af dettes betydning for lærebøgernes indhold og lærernes undervisning.

### 3.1 Fra bekendtgørelse til læreplan

Indtil 2004 hed læreplanerne *bekendtgørelser* og vejledningerne var *retningslinjer*. Efter 2005 er vejledningerne blevet til *råd og vink[[27]](#footnote-27),* som vidner om større valgfrihed til læreren.

Formålet med undervisningen i tysk er ifølge læreplanerne fra 1987 og 1993 at eleverne ”videreudvikler deres mundtlige og skriftlige sprogfærdighed”, at de bliver i stand til at ”udtrykke sig på et flydende og naturligt tysk”, at de ”øger deres forudsætninger for at læse og forstå tyske tekster” og at eleverne ”får udbygget deres kendskab til karakteristiske kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i de tysksprogede lande”[[28]](#footnote-28). Formålsbeskrivelsen fra 1987 fokuserer på at eleverne i løbet af undervisningen videreudvikler færdighederne, hvorimod 2004-udgaven fokuserer på at eleverne gennem undervisningen skal opnå ”lyst, evne og mod til at reflektere over og med indlevelse og forståelse at gå i dialog med andre kulturer”[[29]](#footnote-29). I de efterfølgende bekendtgørelser, efter reformen i 2005, er formålene ændret til at eleverne ”gennem arbejdet med tysk sprog opnår […] kompetence til at kommunikere på tysk samt indsigt i kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande”[[30]](#footnote-30). Men selvom formuleringen er en anden er indholdet stadig det samme i de analyserede læreplaner, bortset fra formålsbeskrivelsen fra 1999, som er særlig interessant. I denne tildeles tyskfaget en identitet som færdigheds-, videns- og kulturfag. Brugen af begrebet *identitet* er ny i konteksten, og ved at bruge begrebet i læreplanen tilføjes ordskallen en ny betydning og er med til at pointere vigtigheden af fagets tilstedeværelse i uddannelsen. I 1999-udgaven ekspliciteres fagets centrale arbejdsområder og som den eneste af de analyserede læreplaner pointerer 1999-udgaven vigtigheden af at have tyskkundskaber ud fra et erhvervssynspunkt: ”På grund af Tysklands centrale beliggenhed og vigtige politiske og kulturelle rolle i Europa har tysk stor betydning i dansk kultur, uddannelse og videnskab. Tyskkundskaber er endvidere en vigtig kvalifikation i erhvervslivet (..)”[[31]](#footnote-31). Dette peger hen i mod den diskurs, som af ifølge idéhistoriker Jens Erik Kristensen er blevet ført siden starten af 1990erne og som er vokset ud af ”et politisk ønske om at målrette uddannelser efter de aktuelle behov på arbejdsmarkedet”[[32]](#footnote-32) (..), ”hvor transnationale organisationer som OECD og EU har talt for en snævrere erhvervsretning af uddannelser”[[33]](#footnote-33). Denne del af formålsbeskrivelsen er helt ude i den efterfølgende fra 2004 og frem.

Kulturbevidsthed og viden om det tyske samfund og historie er central i alle de analyserede læreplaner, men begrebet *interkulturel kompetence* er nyt og er med i formålsbeskrivelsen i læreplanen fra 2005. Selve begrebet *interkulturel kompetence* bliver nævnt i VK-regeringens publikation ”Det nationale kompetenceregnskab”[[34]](#footnote-34), som blev til efter en analyse af den danske befolknings nøglekompetencer[[35]](#footnote-35) i perioden 2001-2005. Interkulturel kompetence defineres heri som: ”evne til at forstå kulturel kompleksitet og indgå i fordomsfri dialog med andre kulturer”[[36]](#footnote-36). Ifølge undersøgelsen besad kun 5 procent af de adspurgte en høj grad af interkulturel kompetence, mens 66 procent besad en lav grad af interkulturel kompetence og 29 procent besad kompetencen i middel grad[[37]](#footnote-37) og det tydeliggøres i regnskabet, at uddannelse er nøglen til opnåelse af interkulturel kompetence og det er givetvis på baggrund af denne diskurs, at begrebet er blevet optaget i formålsbeskrivelsen for tysk. Iboende i begrebet er også den dannelsesdiskurs, der går forud for indførelsen af ”det nye almene gymnasium” og et ønske om at fastholde og udvide begrebet om almendannelsen:

 ”*Almendannelse og viden kan ikke skilles ad i gymnasiet. Viden skal give almendannelse et indhold, og almendannelse skal placere viden i en sammenhæng, som viden om de enkelte fagområder i sig selv ikke giver. Med den hastige samfundsudvikling er der brug for at besinde sig på skolens begreb om almendannelse, således at det afspejler de centrale temaer for mennesker i det 21. århundrede”[[38]](#footnote-38).*

Kompetencebegrebet er nyt i forhold til læreplanen fra 1988, hvor modbegrebet *færdigheder* anvendes. Færdighedsbegrebet adskiller sig fra kompetencebegrebet ved at kompetencer opfattes som et handleredskab og færdigheder som noget man har tilegnet sig og er mere passivt i sit udtryk, hvor det at kunne handle opfattes som noget aktivt. I vejledningen til tysk skelnes mellem færdigheder og kompetencer. Færdighederne udgør tilsammen de kompetencer eleverne skal have, når de er færdige med undervisningen[[39]](#footnote-39). Færdighederne udgør tilsammen kommunikative kompetencer. Kommunikative kompetencer[[40]](#footnote-40) dækker over al kommunikation, sprog og sprogbrug, herunder den før nævnte interkulturelle kommunikation, og er både receptiv og produktiv. Selve begrebet kompetence er ikke nyt, men at det optræder i uddannelsessammenhænge er nyt. Kompetencebegrebet dukker op i bekendtgørelsen fra 1999: ”undervisningen i gymnasiet skal udgøre en helhed og skal sikre, at eleverne får både almendannelse og generel studiekompetence (…)”[[41]](#footnote-41) og videreføres i de efterfølgende bekendtgørelser og er en del af den konkurrencestatsdiskurs[[42]](#footnote-42), der føres i samfundet i tiden omkring gymnasiereformens indførelse i 2005. Ordet kompetence er altså ikke nyt, men i gymnasial kontekst tildeles ordet nyt indhold, ordskallen har dermed fået nyt indhold i forhold til konteksten den optræder i.

### 3.2 Faglige mål

Begrebet *faglige mål* erstatter *undervisningsmål* fra 1999-udgaven. I 1987- og 1993- udgaven skal eleven *udvikle evner,* men i 1999-udgaven og i de følgende fra 2005 og frem er formuleringen: ”eleverne skal kunne…”[[43]](#footnote-43) . Disse formuleringer skal ses som i lyset af en kompetence- og målbarhedsdiskurs, som jeg nævnte ovenfor. I forlængelse heraf bliver evaluering også et nyt begreb i læreplanerne. I læreplanerne fra før reformen er den formative evaluering en del af det skriftlige arbejde og standpunktskarakterer, efter reformen lægges der vægt på løbende at dokumentere elevernes kunnen ved hjælp af screeninger, tests og prøver[[44]](#footnote-44), men også på, at læreren kan justere sin undervisning efter elevernes behov.

I læreplanen for tysk dækker de faglige mål de kommunikative kompetencer. Begrebet kommunikative kompetencer[[45]](#footnote-45) dækker over al kommunikation, sprog og sprogbrug, herunder den interkulturelle kommunikation og er både receptiv og produktiv. I vejledningen opgives de kommunikative kompetencer som *færdigheder*[[46]](#footnote-46). Disse færdigheder er evnen til at læse, skrive, lytte og tale og udgør tilsammen som nævnt ovenfor de kommunikative kompetencer. De receptive færdigheder *at lytte og læse*, står centralt i alle læreplanerne og ”anses som grundlaget for elevernes sproglige arbejde” og dermed sprogtilegnelse[[47]](#footnote-47). ”Eleverne skal kunne læse og forstå en ulæst, ubearbejdet moderne tysksproget prosatekst (…) kunne læse og forstå lettere, ubearbejdede nyere tekster (…) kunne forstå talt tysk (…) kunne læse op på tysk (…)”[[48]](#footnote-48). Kravene til den mundtlige og dermed produktive sprogfærdighed ændrer sig fra at eleverne skal kunne ”udtrykke sig flydende, naturligt og nogenlunde korrekt” over ”et sammenhængende og nogenlunde flydende sprog” til at kunne ”føre en samtale på et sammenhængende og nogenlunde flydende tysk” og kunne (…) redegøre for og reflektere over tysksprogede litterære tekster og andre kunstneriske udtryksformer samt analysere og fortolke disse”[[49]](#footnote-49).

Den skriftlige sprogfærdighed er koncentreret omkring sikkerhed i morfologi og syntaks samt ordforråd, men prioriteringen af det skriftlige arbejde som del af sprogtilegnelsen har været tilstede i alle læreplanerne, alligevel fremhæves det skriftlige arbejde særligt i vejledningen fra 2010, hvor det er tydeligt, at skriftlighedselementet har fået ekstra plads som følge af gymnasiebekendtgørelsens bilag 4 i vejledningen fra 2010[[50]](#footnote-50), hvor skriftligheden i gymnasiet opprioriteredes. Begrebet ny skriftlighed er opstået som følge af en evalueringsrapport udarbejdet af Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen og Kirsten Hjemsted fra SDU i 2009. Begrebet opstod ifølge rapporten på baggrund af en manglende term for to vinkler på det skrift­lige arbejde, der beskæftiger sig med ”bekendtgørelsens elevvinkel med fokus på elevens ud­vikling af skrivekompetence som led i studiekompetencen, og læreplanernes fagvinkel med fokus på anvendelse af skriftlighed som led i tilegnelsen af faglig viden og kompetence”[[51]](#footnote-51).

### 3.3 Kernestof

Kernestofbegrebet tages i brug i 2005 læreplanen*[[52]](#footnote-52)* og afløser begrebet *pensum*, der

indholdsmæssigt er bundet til en tid, hvor eleverne skulle eksamineres i kendte tekster. Læreplanerne er ikke længere pensumstyrede, men derimod målstyrede og eleverne skal ikke *kunne* et bestemt pensum, men de skal kunne *bruge* et bestemt pensum, altså kernestoffet og dermed faget i anvendelse. Dette kommer allerede til udtryk i læreplanens formålsbeskrivelse gennem følgende formulering: ”centralt i faget står den praktiske dimension, som udvikler færdigheder i sprogets anvendelse (…)”[[53]](#footnote-53). Områderne som eleverne skal beskæftige sig med gennem forskelligt materiale er stort set uændrede, men i læreplanerne fra 2005 og frem er det er krav, at teksterne skal være nutidige og inden for en tidsramme på 10 år, ligesom der skal lægges vægt på perioden efter 1945, hvor det i 1999 var efter 1914. Grænsen har altså rykket sig og for eksempel første verdenskrigslitteratur udgår dermed. I 1999 læreplanen lægges der desuden vægt på, at eleverne skal beskæftige sig med Romantikken som særskilt periode, hvilket ikke uddybes yderligere i læreplanen, men et gæt kunne være, at der har været et ønske om at få Goethe, Eichendorf, Hölderlin og andre romantiske litterære værker og forfattere på dagsorden og give faget et dannelsesløft[[54]](#footnote-54). Indtil 2005 var det et tydeligt krav, at eleverne skulle læse ældre litteratur, men efter reformen skal eleverne kun læse enkle, ældre tekster, f.eks. digte eller eventyr. Kravet om at nærstudere et særligt område af tysk litteratur, historie eller forfatterskab er bortfaldet, men valgfriheden i de nye læreplaner bevarer muligheden for at gå i dybden med et bestemt emne.

En vigtig del af kernestoffet er viden om kultur, samfundsforhold og historie og læse- og lytte færdigheden ses som et grundlag for at eleverne kan udvikle kultur- og samfundsforståelse. Den amerikanske forsker Claire Kramsch[[55]](#footnote-55) har undersøgt hvordan begrebet kultur i fremmedsprogsundervisningen har ændret indhold over tid. Kramsch fandt frem til, at begrebet i årene før Anden Verdenskrig blev opfattet som viden om litteratur og kunst og derfor blev der lagt vægt på at undervise eleverne i den litterære del af sprogstudiet, det som Kramsch definerer som kultur med stort K. Men i perioden efter Anden Verdenskrig med voksende globalisering, har Kramsch kunnet observere en kursændring over mod en sociolingvistisk interesse for landes hverdagsliv og derfor lægges der i sprogundervisningen i højere grad vægt på at undervise i landenes opførsel, spisevaner, levevilkår og boliger, tro og værdier i det pågældende land. Dette kalder Kramsch for kultur med lille k[[56]](#footnote-56). Denne tendens kan også ses i læreplanen for tysk, især efter reformen 2005, hvor begrebet interkulturelle kompetencer som nævnt ovenfor kommer i brug. Kulturbegrebet bliver ifølge Kramsch med globaliseringens muligheder derfor til et foranderligt koncept, et begreb, der forstås forskelligt af forskellige personer i forskellige sammenhænge hvorved der sker en vægtforskydning over mod en forståelse af kultur som identitet, hvilket, som det vil fremgå af analysen af lærernes opfattelse af læreplanen derfor vil få en betydning for de tekster der læses og de emner der berøres i undervisningen.

3.4 Tilrettelæggelse af undervisningen

Både reformens læreplan og tidligere læreplaner lægger vægt på varierede arbejdsformer og inddragelse af forskellige metoder i undervisningen. Efter reformen tydeliggøres det, at arbejdsformerne skal være varierede og i overensstemmelse med de faglige mål og understøtte elevernes kommunikative kompetencer og evne til at læse og forstå tekster, ligesom der lægges vægt på progression og på ordforrådstilegnelse. IT får naturligt en tillagt en større betydning på grund af samfundsudviklingen.

Synet på grammatikkens rolle er ens i læreplanerne: Grammatikken skal ”koncentreres om de punkter, som er nødvendige for den mundtlige og skriftlige sprogfærdighed”[[57]](#footnote-57), og fokus er på grammatikkens funktion i sproget. Læreplanerne indeholder et kommunikativt sprogsyn, hvor sprog opfattes som et redskab til kommunikation. For eksempel vægtes det i eksamenssituationen højere, at eleven kan udtrykke sig på ”et sammenhængende og nogenlunde flydende tysk” end at eleven taler sprogligt (grammatisk) korrekt. Som nævnt ovenfor skal grammatikundervisningen understøtte den mundtlige sprogfærdighed. Denne funktionelle tilgang til sproget, hvor grammatikken er underordnet sprogbrugen understøttes af udsagnet om, at grammatikken skal koncentreres om de punkter, som er nødvendige for den mundtlige og skriftlige sprogfærdighed[[58]](#footnote-58). Som noget nyt bliver strategier italesat i vejledningen fra 2010[[59]](#footnote-59) og læreren opfordres til at overveje, hvordan han vil indfri læreplanens krav om brug af læringsstrategier. Eleverne skal i undervisningen trænes i at anvende ”relevante lytte- og læsestrategier, mundtlige, samtale strategier, kompensationsstrategier og kommunikative strategier” og i vejledningen er disse beskrevet. Af analysen af lærerinterviewene vil det fremgå, at lærerne ikke italesætter disse strategier, hvilket enten indikerer, at strategierne er inkorporerede i deres undervisning eller at de ikke bliver anvendt. Læreplanerne afslører et konstruktivistisk læingssyn, hvor læring opfattes som en kognitiv proces og ikke som en overførsel af viden fra lærer til elev. Dette lægger op til, at læreren er facilitator og tilrettelægger undervisningen efter den enkelte elev. Eleven kan ved hjælp af strategierne udvikle sit sprog og når denne proces sker i samarbejde med andre konstruerer eleverne deres egen viden og udvikler sproget sammen. Dette læringssyn hviler på blandt andet på psykologen og konstruktivisten Lev Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling og psykologen Jerome Bruners videreudvikling af denne til stilladseringsbegrebet og som jeg ikke vil berøre nærmere her, men blot konstatere at dette læringssyn eksisterer i læreplanerne.

Det gennemgående syn på grammatikundervisningen i de analyserede læreplaner er, at grammatikken skal være til støtte for og stillads for progressionen i den mundtlige sprogfærdighed. Af spørgeskemaundersøgelserne vil det fremgå, at en stor del af eleverne oplever, at der bliver lagt for stor vægt på grammatik i undervinsingen, hvilket viser en stor diskrepans mellem den intenderede og den erfarede læreplan. Dette vil jeg komme nærmere ind på i diskussionen.

 Yderligere forskelle mellem de ældre og nye læreplaner er det øgede fokus på

Skriftlig sprogfærdighed. Det skriftlige betegnes som en vigtig del af sprogtilegnelsen på trods af, at tyskundervisningen ikke afsluttes med en skriftlig prøve, da tysk på b-niveau udelukkende har en mundtlig eksamensform. Sprogtilegnelsessynet er derfor, at eleven gennem det skriftlige arbejde kan tilegne sig sprogfærdigheder, der kan styrke deres mundtlige sprogfærdighed.

3.5 Prøveform

Begrebet prøveform erstatter begrebet eksamen, der ligesom begrebet *pensum* er bundet til en bestemt kontekst. Ligesom indførelsen af de andre begreber er *prøveform* med til at markere overgangen til noget nyt. Prøven i tysk på b- niveau omfatter ikke en skriftlig prøve.

Fra 1987 til 1999 er antallet af sider, der hhv. læses i undervisningen og opgives til eksamen faldende[[60]](#footnote-60). I 1987 er kravet 225-300 sider og opgivelse af ca. 100 normalsider og i 1999 120-160 normalsider over for 60-80 normalsider til eksamen. Eleverne skal fra 2005 eksamineres i ukendte tekster der har relation til et emne, der er behandlet i undervisningen. Det er ikke angivet i de efterfølgende vejledninger hvor meget man skal opgive til eksamen, men det antydes blot at: ”(…) der [skal] ikke nødvendigvis findes paralleltekster til samtlige studerede emner, men (..) man (…) kan udvælge et antal emner, idet det dog skal sikres, at de faglige mål og kernestoffet er dækket”[[61]](#footnote-61).

Opsummering: Gennemgangen af dokumenterne viser at der har været et bevidst valg fra ministeriets side at ændre begreberne i læreplanen for at tydeliggøre overgangen til reformen, og at man ved at give begreberne et bestemt indhold tilpasser dem de ønsker og krav, der ligger bag ændringerne.

Yderligere gør analysen det tydeligt at fokus i fagets indhold ændrer sig over tid. Tekstlæsning ses til stadighed som en fundamental del af tyskfaget, men formålet med tekstlæsningen har ændret sig. Litteraturlæsning blev før reformen 2005 brugt som indgang til forståelsen af det tyske samfund og den tyske kultur i et dannelsesperspektiv og en helhedsforståelse af det tyske samfunds udvikling, hvorimod tekstlæsning efter reformen primært anses som redskab til ordforrådstilegnelse og først i anden række som indgang til en forståelse af det tyske samfund og landets kultur. Faget har i større grad fået et anvendelsesorienteret præg, hvor den mundtlige sprogfærdighed og viden om samtids Tyskland er vigtigere end viden om klassikere, litterære perioder og fortids Tyskland. Begreberne, der anvendes i de nuværende læreplaner er med til at tydeliggøre overgangen til kompetencegymnasiet. Nedenfor har jeg samlet begrebsændringerne i en tabel, for at give et diakront overblik:

Tabel Diakront overblik

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1988 | 1999 | 2003/2005-2014 |
| Bekendtgørelse | Bekendtgørelse | Læreplan |
| Retningslinjer | Retningslinjer | Vejledning/ råd og vink |
| -- | Fagets identitet | Fagets identitet |
| Færdigheder | Kompetencer | Kompetencer |
|  |  | Interkulturellekompetencer |
| Undervisningsmål | Undervisningsmål | Faglige mål |
| Pensum | Pensum | Kernestof |
| Eksamen | Eksamen | Prøveform |

# 4 Analyse af lærebøger

I artiklen ”Nye skolegrammatikker ønskes”[[62]](#footnote-62) fra 2003 skiver Hanne Geist og Dorte Fristrup, at der er en diskrepans mellem de skolegrammatikker, der bruges i undervisningen og det sprogsyn, der eksisterer i læreplanen, fordi grammatikbøgerne ”fastholder undervisningen i en instruktionistisk og deduktiv tradition”[[63]](#footnote-63). Geist og Fristrup konkluderer i 2003, at faglige traditioner, angst for niveausænkning samt problemer med at sikre en faglig progression stiller sig i vejen for nytænkning af grammatikundervisningen.

I det følgende vil jeg analysere tre lærebøger for faget tysk, og inddrage de analysemodeller, der blev præsenteret i teoriafsnittet. Kommunikationsmodellen som blev beskrevet i afsnit 1.2 vil sætte rammen for kommunikationssituationen, men da læremiddelanalysen som nævnt oven for forholder sig til indholdet, vil analysen ikke gå ned i sprogsyn og læringstilegnelse, men udelukkende fokusere på indholdet og opbygningen af bøgerne.

Angreth Steffensens analyse af lærebøger i tysk[[64]](#footnote-64) i et historisk rids viser, at konteksten lærebogen er opstået i er vigtig, da den har indflydelse på lærebogens opbygning og indhold og hvilket sprogsyn, og sprogtilegnelsessyn der repræsenteres i bogen. Derfor er de udvalgte lærebøger fra forskellige udgivelsesår, hvoraf den ene er fra før reformen for at have et sammenligneligt grundlag.

### 4.1 Analyse af Alles in Allem, 1998

Afsender og modtager: Alles in Allem er en grammatikbog, skrevet af Birgit Lohse, lektor på Birkerød gymnasium og Lone Häckert, tidligere underviser og nu vicerektor på Birkerød gymnasium, og er udgivet af Gyldendal. Lærebogen er assertiv og henvender sig til elever på gymnasiets B og C niveau. Bogen indeholder både grammatikteori såvel som øvelser. Teorien er skåret ned til det mest elementære og tager udgangspunkt i elevernes kunnen efter 2 til 3 års undervisning i tysk.

Læring og undervisning: Teorien og øvelserne følger en stram progression og øvelserne bygger videre på viden, der er gennemgået i de foregående afsnit, hvilket betyder at eleverne i princippet kan anvende deres viden i de følgende øvelser, men som også betyder, at læreren bliver bundet til at følge bogens opbygning. Øvelserne veksler mellem indsættelsesopgaver og oversættelser, mundtlige og skriftlige øvelser, der giver mulighed for variation i arbejdsformer.

Viden: Lærebogen udkom første gang i 1998, året før læreplansrevideringen i 1999, hvor fagets identitet indskrives i læreplanen og hvor målbeskrivelser og kompetencekravene er synlige og hvor grammatikundervisningen er nedtonet til fordel for et tydeligere fokus på mundtlig sprogfærdighed, jf. analysen i afsnit 3. Dette fokus forsøger lærebogens forfattere at efterkomme både ved at fokusere på ordforråd: ”Det har været vores mål, at understøtte etableringen af et tysk ordforråd hos eleverne, der nogenlunde korresponderer med de situationer, som udgør eller kunne udgøre elevernes hverdag”[[65]](#footnote-65), men også ved at viderebringe oplysninger om Tyskland, dets kultur, samfund og historie gennem øvelserne. Bagerst i bogen forefindes en gloseliste samt en liste over de grammatiske betegnelser, der anvendes i bogen. Lærebogen opfylder læreplanens krav og forsøger at imødekomme kravet om en tidssvarende grammatikbog, men opfylder ikke Hanne Geist og Dorte Fristrups opråb om induktiv tilgang til teorien og øget fokus på mundtlig sprogfærdighed: ”vi ønsker os nye undervisningsmidler til grammatikundervisningen som omfatter mundtlige øvelser (…) [og] gør brug af det induktive princip”[[66]](#footnote-66).

### 4.2 Tysk du kan tale, 2011

Afsender og modtager: *Tysk du kan tale* er en grammatikbog, der forsøger at kombinere teori med mundtlig sprogfærdighed. Bogen er skrevet af Paul Klitnæs, tidligere underviser i gymnasiet, er udgivet hos Systime og henvender sig til gymnasiets B- niveau.

Bogen er udelukkende elevorienteret, henvender sig direkte til eleven og læreren er ikke en aktiv medspiller eller del af den kommunikation, der foregår mellem afsender og modtager. Bogen forsøger i en afslappet talesprogspræget form, at forklare teorien og hvordan eleverne skal arbejde med øvelserne, hvilket kan virke motiverende på eleven. Læring: Bogen har fokus på sproget i anvendelse og principperne for hvordan eleven skal gå til hver enkelt deløvelse går igen. Øvelserne udføres som par eller gruppearbejde og til hver øvelse findes en kort præsentation af teorien, men bogen indeholder ingen skemaer, som en traditionel grammatikbog ville gøre. Øvelserne indeholder forskellige aktiviteter og arbejdsformer, visuel læring og teorien er ledsaget af Youtube-klip og trækker på multimodal indlæring, hvor mobiltelefon og computere er medaktører. Bogen bruger kommunikationsstrategier, som vejledningen fra 2010 anbefaler og har en konstruktivistisk tilgang til læring. Læringsstrategierne er koncentreret om samtale- og kompensationsstrategier, der giver eleverne redskaber til den mundtlige samtale.

Viden og undervisning: Bogen udkom i 2011 og arbejder hen imod læreplanskravet om at eleverne skal kunne ”føre en samtale på et sammenhængende og nogenlunde flydende tysk”, men lytte øvelserne i bogen forsøger også at opfylde kravet om at eleverne skal kunne forstå talt tysk. Bogen er en utraditionel grammatik i sin form, men indeholder samme opbygning af grammatiske emner som andre grammatikker og tilbyder en elementær viden om den teori, der er forudsat, når man skal kommunikere på tysk og øvelserne har en tydelig progression. Bogen giver ikke viden om Tyskland, landets kultur og samfund og understøtter derfor ikke eleven i at opnå interkulturel kompetence.

### 4.3 Greif zu!, 2014

Afsender og modtager: Greif zu! Er forfattet af gymnasielærerne Gitte Tilling, Christian Miemietz og Hanne Holmelund von Sehested og lærebogen blev udgivet på Gyldendals forlag 2014. Bogen henvender sig til 1. og 2.g.

Læring: Teksterne og øvelserne tilgodeser varierede arbejdsformer og modaliteter. Bogen er gloseret og mange af opgaverne er stilladserede og opfordrer eleverne til at arbejde parvis eller i grupper. Lærebogen beskæftiger sig med emnerne musik, integration, miljø og økologi og inddrager både nyere og ældre litteratur og fagtekster for at give et nuanceret billede af Tyskland.

Undervisning: Læreren kan vælge, hvorvidt han/hun vil følge bogens progression eller plukke. Bogen er forståelsesorienteret, men sværhedsgraden af teksterne varierer. Bogen tager udgangspunkt i fagets identitet- og formålsbeskrivelse og det er tydeligt, at forfatterne gennem deres valg af tekster ønsker at formidle et positivt syn på landet og har ønsker både at formidle viden om nutidens såvel som fortidens Tyskland. Teksterne i bogen kredser om tysk musik, Tyskland som økologisk frontløber, Tyskland som et indvandrervenligt og multikulturelt land og Tyskland som et poetisk land[[67]](#footnote-67). Af bogens forord fremgår det, at forfatterne er prægede af læreplanen og læreplanens begrebsanvendelser: ”opbygningen af ordforråd til de enkelte temaer samt styrkelse af den mundtlige kompetence er centrale elementer (…)”.

I nedenstående tabel ses et samlet overblik over de analyserede lærebøger, der viser deres fokus i indhold. At lærebøgerne også er kontekstafhængige ses af analysen. Lærebøgerne forsøger at leve op til de krav, der eksisterer i samfundet på udgivelsestidspunktet. For eksempel flytter fokus sig fra basale talefærdigheder til at eleverne også skal opnå viden om kultur og samfund fra 2011 til 2014, hvilket stemmer overens med de anbefalinger, som *Sprogkernen* kommer med 2010[[68]](#footnote-68).

Tabel Lærebogsoversigt

|  | 1998:Alles in Allem | 2011:Tysk, du kan tale | 2014:Greif Zu! |
| --- | --- | --- | --- |
| Grammatik | +grammatik er hovedsigte, mundtlig sprogfærdighed integreres i grammatikøvelserne | +mundtlig sprogfærdighed er hovedsigte, grammatikken integreres i de mundtlige øvelser | ÷læseforståelse og mundtlig sprogfærdighed er hovedsigte |
| Mundtlig sprogfærdighed | + | + | + |
| Opfyldelse af læreplanskrav | +basisgrammatik til at understøtte de kommunikative færdigheder | +læringsstrategier, henvender sig til forskellige læringsstile | +interkulturelle kompetencer |
| Lærer / elevhenvendt | Elevhenvendt, men læreren er facilitatordeduktiv | Elevhenvendt, læreren er ikke til stede, induktiv | Lærer- og elevhenvendt |
| Viden om Tysklands kultur, samfund og geografi | +sekundært formål | ÷ | +primære formål |
| IT, multimodalitet | ÷ | + | + |
| Læseforståelse | + | ÷ | + |
| Lytteforståelse | ÷ | + | + |

Analysen af lærebøgerne viser at både læreplaner og samfundets udvikling har indflydelse på deres udformning og indhold. Før jeg inddrager analysen i en diskussion om hvorvidt lærebøgernes indhold også har indflydelse på lærernes undervisning, vil jeg i det følgende afsnit analyse lærernes opfattelse af læreplanerne og deres undervisning.

# 5 Analyse af lærerinterviews

I det følgende afsnit bruges sammen resultaterne fra læreplansanalysen til at undersøge lærernes opfattelse af læreplaner og vejledninger og hvorvidt reformen har forandret deres måde at udvælge materiale samt deres måde at tilrettelægge undervisningen på.

De interviewede lærere stammer alle seks fra gymnasier i Storkøbenhavn. Kønsfordelingen er en smule skæv, da der er fem kvindelige lærere og en mandlig. Lærere har alle undervist i mere end 20 år i tysk og har derfor både undervist i valgfagsgymnasiet som under den nuværende bekendtgørelse. Seks besvarelser ikke repræsentativ for hele landets tysklærerstand og det er en bias i afhandlingen, at det udelukkende er gymnasielærere fra Storkøbenhavn, der har responderet på henvendelserne. Det interessante er dog, at de alle sammen har undervist i mere end 20 år, de har oplevet de ændrede læreplanskrav fra 1988, 1999 og 2005 og derfor vil de have et andet forhold til læreplansændringerne end en nyuddannet lærer, og det er netop dette forhold jeg har været interesseret i at få afklaret. Derfor har et af udvælgelseskriterierne også været, at de adspurgte skulle have mere end 20 års erfaring, hvilket har indsnævret feltet af mulige tilbagemeldinger yderligere[[69]](#footnote-69).

De interviewede lærere er anonymiserede og forkortes herefter JG, JO, JH JR, AB og BR. Analysen af interviewene viser, at lærerne tolker læreplanskravene meget ens[[70]](#footnote-70). De har fokus på mundtlig sprogfærdighed og på anvendelsesaspektet i sprogundervisningen. De anvender de samme begreber som læreplanen, og de lægger i deres undervisning vægt på at imødekomme alle fagets facetter ved at undervise i tysk som et videns-, færdigheds- og kulturfag. I det følgende analyseres lærernes oplevelse af læreplanen og deres undervisning.

Lærerne oplever at læreplansændringerne på forskellige områder har haft indflydelse på deres måde at tilrettelægge undervisningen på efter reformen. AB fortæller: ”*vi laver mange flere CL øvelser[[71]](#footnote-71), som er motiverende og sekvensering, der er fokus på elevaktivering og eleverne, eleverne laver ikke så mange lektier og opgavegangen er mindre lærerstyret – det kræver mere forberedelse af læreren”.* Det gælder også valg af tekster og længden af læselektien: ”*jeg læser kortere tekster i dag end tidligere og lettere tekster, niveauet er faldet, der er flere tekster med billeder og flere film….(…) før kunne man give dem 3 sider for hjemme og koncentrere undervisningen om en gennemgang; man kommer ikke så højt op på de taksonomiske niveauer nu, det handler mest om indholdet i teksten. Altså man kan ikke lave en klassisk gennemgang i dag og grammatikken skal integreres i tekstlæsningen” og* AB fortsætter: ”*Før reformen lavede vi oversættelsesøvelser og gik i detaljer omkring grammatik og omkring tekstanalyse vi analyserede teksterne fra alle vinkler og fortolkede, det var mere grundigt”.*

Ud over tekstlængden har lærerne også måttet genoverveje indholdet af teksterne og deres temaer efter reformen. For at ramme eleverne der, hvor de er og skabe interesse for sproget og landet hos dem, fravælger lærerne klassikerne og ældre litteratur og vælger et etnodidaktisk udgangspunkt for indholdet og tilgangen til undervisningen. Fokus er på nutidsproblematikker og som JO og JG fortæller: ”Jeg *orker ikke at overbevise dem om ældre litteraturs værdi. Det er op ad bakke*” og ”*jeg er nødt til at fravælge ældre litteratur og kan gøre det på grund af at læreplanen tillader det…eleverne interesserer sig ikke for det og det er en generel ændring i samfundet. Ungdomskulturen har ændret sig, de har udgangspunkt i deres egen tid og i deres egne referencer – det der omgiver dem: facebook og hele like- kulturen”[[72]](#footnote-72).*

Som nævnt i analysen af læreplanerne, lægger den nuværende læreplan ikke op til et bestemt antal emner eller sider. Friheden i læreplanen giver lærerne mulighed for at bruge mere tid på øvelser, der styrker den mundtlige sprogfærdighed og samtlige seks lærere fortæller, at de tilrettelægger undervisningen så der er størst fokus på mundtlig sprogfærdighed. Både på grund af eksamensformen, men også fordi de mener, at det er det eleverne har mest nytte af. For eksempel JG, der har undervist siden 1993: "*jeg lægger vægt på, at eleverne kan tale et hverdagssprog, som de kan bruge i hverdagen og på arbejde (…)”* og ”*jeg træner mest mundtlig sprogfærdighed, fordi læreplanen lægger op til det (mumler) (…) om at flydende korrekt tysk skal vægtes højt og så er eksamen mundtlig”*. Lærerne lever op til læreplanens forventninger, for som det fremgik af analysen af læreplanerne, er det især mundtlig sprogfærdighed, som skal trænes i undervisningen. Friheden til selv at vælge er en positiv side af de ændrede læreplaner. På trods af det frie valg, oplever lærerne også at de ændrede eksamenskrav har haft en negativ indflydelse på undervisningen: ”*Undervisningen er mere overfladisk, det har også noget at gøre med eksamensformen, den er jeg ked af, for den gør at eleverne kan lære meget udenad og at de ikke griber tilbage på undervisningen og eksamensformen præger undervisningen” mener AB.* Før reformen var et af eksamenskravene, at eleverne kunne fortolke en tekst og derfor brugte AB mere tid i undervisningen på at træne dette. Men efter reformen mener hun ikke det giver mening at bruge for meget tid på at træne eleven i at fortolke tekster, da eleven ikke opnår en bedre karakter til eksamen ved at fortolke en tekst, fordi den mundtlige sprogfærdighed vægtes højere og derfor bliver litteraturlæsningen i hendes undervisning overfladisk: *”jeg læser kortere tekster i dag…lettere tekster, for niveauet er faldet. Ja…, jeg bruger film eller lader eleverne producere små film selv og tekster med billeder”.* Også JH, der har undervist siden 1977 læser andre tekster efter reformen: ”(…) *selv om jeg prøver at undgå tekster om/af spisevægrende teenagere, der har så ondt i den voksne verden, så mærker jeg, at jeg langsomt trækkes ned i åndløs kropslighed i Pixi-format, når jeg skal finde vedkommende litteratur til 1.g (…) og så må man jo gribe til noget konkret anskueligt, tegneserier for eksempel, der ikke er for tysksprogligt givende…..i det hele taget har vi bevæget os ind i en billeddomineret verden, hvor arbejdet med at afkode en bogstav tekst er blevet mærkbart mere krævende eller uoverkommeligt for en stor del af eleverne*”. På trods af at læsefærdigheden har en central plads i læreplanerne, se analysen i afsnit 3, læser lærerne altså færre og kortere litterære tekster med eleverne og oplever eleverne som dårlige læsere: *”eleverne er dårlige læsere, det gør det sværere at gå i dybden med fortolkningen og man kan heller ikke give dem så for mange sider for”.* (…) ”*før reformen brugte vi meget mere tid på at læse tekster og gå i detaljer omkring tekstanalyse og fortolkninger (…)”.*  (BR og JG). En af lærerne (JH) holder stædigt fast i tekstlæsning og tekstforståelsen, for som han udtrykker det: ”*hvis man kan foretage en skarpsindig gennemgang af en tysk tekst, er man nok også i stand til at spørge sig vej til supermarkedet eller at bede om et probat afføringsmiddel på apoteket på tysk – uden at have lært alle dagliglivets fraser i tysktimerne”.*

Ingen af de interviewede lærere italesætter læringsstrategier, men tilrettelægger undervisningen, så eleverne arbejder i grupper: *”jeg arbejder meget med differentiering, det har fået eleverne til at tale, høj og lav har rykket sig, den der elev-elev kommunikation giver noget (…)”. Alligevel må JG erkende, at gruppearbejde også har sine ulemper: ”ja ulempen er, at korrektheden kommer til kort pga. CL øvelser, det gør det svært at rette, når de sidder i grupper, det kræver fokus og balance* (…)”. JG stilladserer altså sin undervisning gennem gruppearbejdet, men er alligevel i tvivl om udbyttet.

Adspurgt om, hvordan de underviser i kultur, svarer alle 6, at de lægger vægt på hverdagen og på tyskernes levevilkår i dag, det som Claire Kramsch kalder for kultur med lille k: AB: ”*Jeg vægter dagligdagskulturen højest, men jeg synes det er vigtigt at eleverne også får viden om Tysklands historie, for det giver dem en kulturel viden om Tyskland* (…)”. BW synes at ældre litteratur som Goethe hører til almendannelsen, men at eleverne ved at stifte bekendtskab med den tyske kultur gennem musik og litteratur oplever at verden åbner sig for dem og giver dem en bedre forståelse af Tyskland end en gammel tekst. Ingen af de interviewede lærere nævner begrebet interkulturel kompetence, alligevel kredser de alle omkring begrebet netop ved at undervise i hverdagskultur og give eleverne en forståelse for Tyskland og dets indbyggere: JO: ”*Jeg lægger mest vægt på tyskermes levevilkår, fordi det fremmer den mellemfolkelige forståelse*” (…) ”*jeg opfatter kultur som viden om Tyskland bredt forstået, altså levevilkår, (…) viden om levevilkår fremmer den mellemfolkelige forståelse*”. JH: ”(…) *når man i en global verden skal undervise i tysk, har man at gøre med en kultur, der ligesom ens egen kultur er udsat for massive udefrakommende påvirkninger. De bliver optaget i vore bevidstheder og påvirker dem……(…) at se, eller ligefrem forstå disse forskelle, kan være med til at fremme forståelsen mellem vores to folk (…)”*

Grammatikundervisningen vægtes ikke særligt højt hos nogen af de interviewede og som *JG* erkender: ”*tidligere brugte jeg mere tid på grammatik, men nu bruger jeg måske en ¼ af tiden på grammatik og jeg lader det være op til eleverne, hvor meget de vil beskæftige sig med grammatikken*”. ”*Tidligere underviste jeg meget mere i grammatik og gik i detaljer med mange grammatiske strukturer (…) jeg synes eleverne skal have et vist grammatisk udgangspunkt for at kunne tale (…)”* (BR)*.* JRer enig, men vælger alligevel at vægte grammatikken lavt i undervisningen og hun bruger derfor*: ¼ eller måske 1/5 på konkret grammatik, det afhænger af holdet. Eleverne kan selv vælge om de vil beskæftige sig med grammatikken”.*

Lærerne udtaler i interviewene, at de oplever det som svært at efterkomme den intenderede læreplans krav og synes der stilles for høje krav til eleverne. JR*: ”jeg synes de [læreplanskravene] er for høje i forhold til virkelighedens formåen, de stemmer ikke overens, man når ikke det, der er lagt op til på grund af de generelle krav fra gymnasiet, de [eleverne] kan ikke opfylde kompetencekravene”.*

Analysen viser, at den intenderede læreplan har haft indflydelse på lærernes undervisning, altså den intenderede læreplan. Jeg vil i det følgende diskussionsafsnit holde resultaterne op mod elevernes udtalelser, indfanget ved hjælp af spørgeskemaundersøgelsen, som ganske kort bliver præsenteret nedenfor, altså den erfarede læreplan, ligesom jeg vil inddrage den operationelle læreplan, altså lærebøgerne, som blev analyseret i afsnit 4.

## 5.1 Analyse af elevbesvarelser

Til analysen af elevernes erfarede læreplan har jeg valgt kun at bruge besvarelser fra to af de tre gymnasier, som lærerne stammer fra, da svarprocenten fra det ene var så lav, at det ikke var retningsgivende og anvendeligt til analysen. Også her er det en bias, at besvarelserne ikke er repræsentative for samtlige elever i Danmark, der har tysk på B-niveau. Det tages med i betragtningen at elevbesvarelserne ikke er blevet sorteret efter, hvilken lærer de har haft i undervisningen og hvilken alder deres lærer har. Dette betyder, at der kan være besvarelser fra elever, der har lærere, der udelukkende har undervist efter den nuværende reform og ikke har været påvirkede af de tidligere. Derfor giver elevbesvarelserne ligesom lærerinterviewene et billede af hvordan det kunne se ud på landets gymnasier.

Udtrækkene af elevbesvarelserne[[73]](#footnote-73), som gengives i cirkeldiagram nedenfor, viser at eleverne primært erfarer, at lærerne underviser i grammatik, at de burde undervise mere i mundtlig sprogfærdighed. Der er forskel mellem de to gymnasier, hvorvidt der læses korte eller lange tekster, og også i opfattelsen af om det drejer sig om ældre eller nutidige tekster. Da det ikke er defineret i spørgsmålet hvad der tæller som en ældre tekst, kan det have været med til at påvirke besvarelsen.

|  |
| --- |
| Hvad underviser din tysklærer mest i? |
|  |  |

Figur Elevbesvarelser: Hvad underviser din tysklærer mest i?

|  |
| --- |
| Hvor lange er teksterne I læser? |
|  |  |

Figur Elevbesvarelser: Hvor lange er teksterne I læser?

|  |
| --- |
| Hvad synes du læreren brude bruge mest tid på at undervise i? |
|  |  |

Figur Elevbesvarelser: Hvad synes du læreren brude bruge mest tid på at undervise i?

|  |
| --- |
| Hvilke teksttyper læser I primært? |
|  |  |

Figur Elevbesvarelser: Hvilke teksttyper læser I primært?

# 6 Diskussion

Den norske fagdidaktikker Sigmund Ongstad[[74]](#footnote-74) mener, at udviklingen i samfundet er med til at sætte fag under pres. Elevernes viden og kundskaber skulle gerne ruste samfundet til de udfordringer vi står over for i fremtiden i videnssamfundet og derfor må fagene gentænke sig selv og legitimere sig på ny. Et forsøg på at imødekomme dette ses i gymnasiereformen og i de ændrede læreplaner. Hele gymnasiereformen og dets begreber har haft indflydelse på lærernes måde at tale om faget på og deres almene- og fagdidaktiske tilrettelæggelse af undervisningen. Begreber som interkulturelle kompetencer og kommunikative kompetencer fylder lærerens hverdag gennem læreplaner og læremidler, fagdiskussioner og kurser. Det skaber en udfordring for lærerne, når deres basisfaglige uddannelse fra universitetet, som tidligere har dannet udgangspunkt for indholdet af undervisningen, ikke længere slår til, på grund af ændrede forhold. Lærerne erkender, at reformen har udfordret dem og fået dem til at gentænke deres måde at undervise på, men også tvunget dem til at overveje hvilke materialer de skal anvende. Frede V. Nielsen mener at undervisningen både kan tage udgangspunkt i alle fire grundkriterier, som blev gennemgået i afsnit 1.3, men de interviewede lærere giver udtryk for, at deres undervisning i dag i langt højere grad er bygget op omkring elevaktiverende arbejdsformer, sekvenseringer og inddragelse af IT og derfor tager de udgangspunkt i andet grundkriterium, den etnodidaktiske tilgang. Fra at lærerne før reformen lagde vægt på tekstlæsning, tekstforståelse, grammatik og fortolkninger, har de efter reformen fokus på tekstforståelse og mundtlig sprogfærdighed. De berører grundkriterium 3, samfundsproblematikker, men bevæger sig ikke ind over grundkriterium fire, eksistensdidaktikken. De ændrede eksamenskrav lægger ikke op til at arbejde med længere litterære værker og ej heller en større fortolkning af teksterne, hvor større samfundssammenhænge eller eksistentielle overvejelser kommer i spil, da der ikke er tid til dette og ej heller lagt op til det fra læreplanens side. Der er derimod fokus på, at eleven kan formulere sig mundtligt på et *nogenlunde flydende tysk*. Lærernes valg af materialer ændres til i højere grad end tidligere at omhandle film, billedmateriale og nyere korte tekster frem for ældre litteratur og hele værker læses ikke på B-niveau. Lærerne mener selv, at det ville give eleverne en bredere almen dannelse at stifte bekendtskab med ældre litteratur som J.W. von Goethe eller nobelpristageren Thomas Mann[[75]](#footnote-75), men de fravælger det med elevernes formåen som forklaring. Derfor synes det ikke udelukkende at være den intenderede læreplan, som giver den største udfordring for lærerne, men derimod vidner lærernes udtalelser om, at det både er den ændrede elevmasse grundet et større optag såvel som eleverne generelt, der er den største udfordring for dem. Eleverne har som en tilsyneladende væsentlig faktor derfor som udgangspunkt haft større betydning for lærernes tilrettelæggelse af undervisningen end før. Flere af lærerne beklager sig i interviewene over, at eleverne har en dårlig faglig basis med sig fra folkeskolen og at de slet ikke interesserer sig for faget tysk. Dette kan naturligvis ikke skyldes gymnasiereformen, og derfor skal udsagnene snarere ses som udtryk for den frustration, som lærerne oplever. De føler et pres på sig og på deres undervisning og de føler at faget er under pres både udefra og indefra. Udefra på grund af elevernes manglende faglige basisviden fra folkeskolen, men også indefra, grundet det ændrede antal timer, der er til rådighed for faget efter afgivelse af timer til almen studieforberedelse[[76]](#footnote-76): ”*afgivelsen af undervisningstimer til AT, hvor faget ikke har meget at byde ind med, hvis sprogkompetencer skal i spil, elevtidsspændetrøjen, der ikke levner mulighed for ret megen beskæftigelse med korrekt skriftlig udtryksform hjemme (…) og med ny skriftlighed, som helst skal foregå i den allerede beskårede undervisningstid er et eksempel på forflygtigelse af krav til elevernes grammatikalske kunnen (…)*”[[77]](#footnote-77), udtaler JH, der har undervist i tysk i gymnasieskolen siden 1977. Lærerne er desuden frustrerede over fagets position i gymnasiet, de føler ikke at faget kommer til sin ret og har en negativ holdning til hvordan faget skal overleve i fremtiden: ”*der er sket en tydelig devaluering af faget* (…)” og ”*mønsteret er ret tydeligt: et fag, der bliver manøvreret ud i periferien af alles bevidsthed mister status og bliver til slut uanvendeligt*”. Eleverne opleves som dårlige læsere og da læseforståelse er udgangspunkt for sprogforståelsen er det et problem for undervisningen. Læreplanen lægger op til, at ”*eleverne skal kunne læse og forstå en ulæst, ubearbejdet moderne tysksproget prosatekst (…) kunne læse og forstå lettere, ubearbejdede nyere tekster (…[[78]](#footnote-78))*,men hvis eleverne ikke formår dette, stiller det krav til lærerens forberedelse af undervisningen og rolle som formidler. En af lærerne holder stædigt fast i tekstforståelse og spørgsmålet er, hvor mange elever han derfor mister på den konto. At eleverne ikke kan eller vil læse længere tekster afspejles også i lærebøgerne. I disse er teksterne korte, de tager udgangspunkt i elevernes hverdag og de er skrevet i et sprog, der henvender sig til eleven, jf. analysen af *tysk du kan tale*. Teksterne beskæftiger sig med emner som miljø, musik og integration, som var tydeligt i Greif Zu! og grammatikkerne beskæftiger sig med den helt basale grammatik og har fokus på mundtlig sprogfærdighed om hverdagskultur, som det fremgik af analysen af Alles in Allem.

Indstillingen til tyskfaget og elevernes manglende færdigheder i tysk skal ses i sammenhæng med den generelle udvikling blandt unge i samfundet, som blandt andet professor i pædagogik og ungdomsforsker Thomas Ziehe har beskæftiget sig med. Ifølge Ziehe opbygger de unge en indre egen-verden med et filter, der afgør, hvad de interesserer sig for og hvad de tillader at slippe gennem filteret. Eleverne skal opleve at undervisningen har relevans for dem for at de er motiverede. Thomas Ziehe mener, at det er skolens og dermed lærernes opgave, at give eleverne lyst til at lære, så de kan skue ud over deres egen verden[[79]](#footnote-79). Men det betyder, at lærerne vil føle sig udfordrede på deres faglighed. De skal tilpasse undervisningen den elevmasse de har adgang til, og forandre den måde de har undervist på tidligere, hvilket kan være svær at ryste af sig og derfor kæmper de med tilpasse sig: JR: ”*tidligere brugte jeg mere tid på grammatik, men nu bruger jeg måske en ¼ af tiden på grammatik og jeg lader det være op til eleverne, hvor meget de vil beskæftige sig med grammatikken*” og AB: ”*Tidligere underviste jeg meget mere i grammatik og gik i detaljer med mange grammatiske strukturer”,* men elevernes tilbagemeldinger fortæller noget andet. På to af de adspurgte skoler angiver hhv. 77,3 % og 66,7 % af eleverne, at deres lærer underviser mest i grammatik og kun 18,2 % og 24 % svarer ordforråd. Der er en diskrepans mellem lærernes vægtning af grammatikken og elevernes erfarede undervisning. Ud fra spørgeskemaerne fremgår det, at eleverne efterlyser mere mundtlig sprogfærdighed og ordforrådstræning på trods af, at lærerne i deres interviews fortæller, at de lægger vægt på mundtlighed og tilrettelægger deres undervisning herefter gennem gruppearbejde og mundtlige øvelser: ”*jeg træner mest mundtlig sprogfærdighed, fordi læreplanen lægger op til det[[80]](#footnote-80).*  Til gengæld er lærere og elever enige i, at de tekster der læses er korte tekster, se bilag 2, og at den største del af teksterne stammer fra efter 1945. Hanne Leth Andersen og Christina Blach foretog i 2010 en analyse af sprogundervisningen i tysk og fransk i et længdeperspektiv. De to forskere sammenligner undervisningen gennem læreplaner og interviews med elever og undervisere fra folkeskolen, gymnasiet og universitetet. Af deres analyse fremgår det ligesom i nærværende afhandling, at eleverne oplever at grammatikken fylder mest i undervisningen[[81]](#footnote-81) og at de selv helst vil lægge vægten på mundtlige sprogfærdigheder. Henholdsvis 63,6 % og 57,3 % af de adspurgte elever svarer, at læreren burde lægge mest vægt på ordforråd. At disse udsagn ikke udelukkende bunder i lærernes sprogsyn, men også i sprogets opbygning, mener Karen Sonne Jacobsen[[82]](#footnote-82). Hun påpeger i sin artikel *Sprogfærdigheder[[83]](#footnote-83)*, at eleverne oplever alle dele af undervisningen som grammatik, fordi tysk er et sprog med mange bøjninger og regler.

De nye lærebøger forsøger at imødekomme både læreplanens og elevernes krav og tilgodeser begge ved at fokusere på mundtlighed og emner, der vedkommer eleverne og som giver dem viden om Tyskland og tyskernes kultur. Kravet om kulturforståelse fylder meget og flere lærebøger kredser om begrebet ”Landeskunde” – egentlig geografi, men i denne sammenhæng: Viden om Tyskland. Men da studiet af sprog ikke kan adskilles fra studiet af kultur kan lærerne støde på problemer i undervisningen og som en af de interviewede lærere udtalte: ”*så lægger jeg mest vægt op at eleverne taler et sprog til brug i hverdagen og på arbejde, men grammatisk skal det give mening”*, grammatik kan altså ikke tages ud af sproget - det er det fundament sproget er bygget på.

Lærerne befinder sig altså i et krydspres mellem ændrede læreplanskrav og en ændret elevmasse på den ene side og deres egen fagforståelse og egne didaktiseringsvaner på den anden side. Reformen har haft konsekvenser for deres måde at tilrettelægge undervisningen på, men det er altså ikke de nye læreplanskrav, der er den største udfordring for lærernes didaktiseringsprocesser, men derimod at de skal omstille sig til den ændrede elevmasse.

# 7 Konklusion

Analyserne af læreplanerne og lærebøgerne viser, at disse afspejler diskursen i samfundet omkring deres tilblivelse. De viser tydelige tegn på hvilke krav samfundet stiller til de unge mennesker, der skal i gang med en gymnasial uddannelse og hvordan disse skal kunne opnå disse krav. Læreplanen fra 1987 har som det fremgik af analysen et helt andet fokus end læreplanen fra 1999, hvor erhvervslivet og kompetencebegrebet er med til at sætte dagsordenen. Op til 2005-reformen ses det, at politikere, erhvervsliv og interesseorganisationer har haft stor indflydelse på læreplanens indhold og derfor også på hvilke begreber, der er blevet anvendt. Der er langt større fokus på interkulturelle kompetencer, dvs. at kunne begå sig i en globaliseret verden og vise forståelse for andre kulturer, og kunne anvende disse kompetencer i konkrete situationer udadtil. Emnerne, som eleverne mødes med i lærebøgerne, tager udgangspunkt i elevernes hverdag og de problematikker, der vedrører dem. Og anvendelsesaspektet er i fokus. Indadtil skal eleverne rustes til en studieverden og til at kunne bidrage til samfundet, det gælder ikke kun for faget tysk, men er et gennemgående træk i læreplanerne, der er bygget ens op for alle gymnasiale fag.

Formålet med analysen af lærerinterviewene var, at afdække hvorvidt lærerne føler sig udfordret af læreplanskravene. Af analysen fremgik det, at lærerne har været nødt til at genoverveje deres didaktiseringsprocesser efter reformen. Fokus i undervisningen har flyttet sig og lærerne har måttet indrette undervisningen efter dette. Deres fagsyn har ændret sig og hvor de tidligere primært anså tysk som et kultur- og dannelsesfag og i anden række som et færdighedsfag har disse to nu byttet plads og tysk er primært et færdighedsfag, hvor den mundtlige sprogfærdighed har det primære sigte og kulturviden kommer i anden række.

Det fremgår desuden at lærerne oveni føler sig pressede af gymnasiereformen, fordi de mener der er sket en nedprioritering og en devaluering af faget. Faget har afgivet timer til almen studieforberedelse og til almen sprogforståelse (AP) [[84]](#footnote-84), men lærerne synes ikke de får meget igen for de tabte timer, fordi eleverne ikke kan koble deres grammatikviden fra AP til tyskfagets grammatikundervisning og fordi tysk som oftest ikke deltager i tværfagligt samarbejde, da faget ikke indgår i en studieretning på de besøgte gymnasier. Men i langt højere grad viser det sig gennem de semistrukturerede interviews, at lærerne føler sig udfordrede af eleverne. Elevmassen har forandret sig gennem de seneste år, hvilket er en naturlig konsekvens af forandringen i samfundet og de muligheder, videnssamfundet giver de unge, som Thomas Ziehe påpeger.

Endvidere peger analyserne på, at der er en diskrepans mellem lærernes opfattelse af den intenderede læreplan og elevernes erfarede læreplan. Lærerne giver til kende, at de primært underviser i mundtlig sprogfærdighed og ordforrådstilegnelse, men elevernes tilkendegivelser peger i en anden retning, nemlig at der i alt for høj grad fokuseres på grammatik. Man kunne i forlængelse af denne afhandling og i en videre undersøgelse diskutere, hvorvidt Karen Sonne Jacobsen har ret i sin antagelse, at alt ved det tyske sprog for eleverne opfattes som grammatik, men det er tydeligt at elever og lærere har en forskellig opfattelse af fokus i undervisningen.

Analysen af lærebøgerne følger den intenderede læreplan, hvorfor de efter 2011 har et øget fokus på mundtlig sprogfærdighed og interkulturelle kompetencer. De tager som nævnt udgangspunkt i eleverne og deres livsverden i et forsøg på at imødekomme den ændrede elevmasse og teknologiske muligheder. Desuden fremgår det af analysen, at lærebøgerne er prægede af deres tilblivelsestidspunkt.

Analyserne tilsammen indikerer altså, at læreplansændringerne har udfordret lærernes daglige praksis og at der er en del frustration forbundet med overgangen til de nye læreplaner og til den type elever, man som lærer møder i dag. Lærerne forsøger at leve op til læreplanens krav, men ofte på bekostning af deres egen faglighed, hvilket fører til frustrationer. Lærerne beklager at eleverne har et svagt udgangspunkt og et anstrengt forhold til faget, når de starter i gymnasiet, hvilket peger hen imod en øget indsats både fra lærernes side for at kunne motivere eleverne til at tage tyskfaget til sig. Men hvis det sker på bekostning af lærernes glæde ved at undervise, fordi de må slå knude på sig selv i et forsøg på at imødekomme elevernes ”zapperkultur”, er det måske ikke den bedste løsning på langt sigt. I stedet kan man måske håbe på, at udviklingen i samfundet er ved at vende og at fremrykningen af tyskundervisningen til 5. Klasse vil have en gavnlig effekt på de kommende generationer af tyskelever. Dette kunne være interessant at evaluere på igennem om 5 – 7 år når disse elever kommer igennem gymnasiet.

# Litteraturliste

Andersen, Hanne Leth og Blach, Christina: *tysk og fransk fra grundskole til universitet*, Aarhus universitetsforlag,

Andersen, Niels Åkerstrøm: *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra samfundsvidenskaberne,1999

Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzel.

De gymnasiale uddannelser – Redegørelse til Folketinget, UVM 2003, <http://pub.uvm.dk/2003/gym/index.html>

Det nationale kompetenceregnskab, hentet fra internettet: <http://pub.uvm.dk/2005/NKRresume/kompetenceregnskab.pdf>

Ditlevsen, Marianne m.fl.: *Sprog på arbejde – kommunikation i faglige tekster,* forlaget Samfundslitteratur, 2007

Geist, Hanne og Fristrup, Helle: *Nye skolegrammatikker ønskes*, fra:

Sprogforum nr. 27, 2003

Goodlad, John: The Domains of Curriculum and their Study, i: Goodlad, J. et.al: Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice, Mc Graw Hill Book Company, New York 1979

Gymnasieloven, *bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen*

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=158241>

Hansen, Kasper Møller: *Spørgeskemadesign,* fra: Bøgh, Anders m.fl.: *Metoder i statskundskab*, Hans Reitzels forlag 2010

Hansen, Thomas Illum: *Hvor sidder kvaliteten?* Fra: læremiddel.dk

Hentet fra internettet: <http://gymnasiedage.dk/pparkiv/powerpoints09/Hvor_sidder_kvaliteten.pdf>

Häckert, Lone og Lohse, Birgit: *Alles in Allem – tysk øvelsesgrammatik*, Gyldendal 2008

Harder, Peter og Øhrgaard, Per m.fl.: *Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden, fremmedsprog i Danmark – hvorfor og hvordan?* Rapport fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene, uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, UVM 2003

Klitnæs, Paul: *Tysk du kan tale*, Systime 2011

Koselleck, Reinhardt: *Begreber, tid og erfaring*, Hans Reitzels forlag, København 2007

Kristánsdóttir, B: *Nysprog om tosprog: Sprogbrug, politik og pædagogik* i: C. Haas, A. Holmen, C. Horst & B. Kristjánsdóttir (Eds.), Ret til dansk - Uddannelse, sprog og kulturarv. København: Aarhus Universitetsforlag 2011

Krogh, Ellen: Keynoteforelæsning fra: *Gymnasiepædagogik* nr. 72, 2009

Mehlsen, Camilla: *Det store kompetence boom* fra Gymnasieforskning.dk, artikel hentet fra internettet: <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/09/Det-store-kompetenceboom.pdf>

Mondahl, Margrethe m.fl.: *Sprogkernen – en undersøgelse af fremmedsprogsundervisningen i det almene gymnasium, 2011*

Nevers, Jeppe: *Til begreberne!* i: Hansen, P. Og Nevers, J. (red.). historiefagets teoretiske udfordring. Syddansk universitet, 81-107

Frede V. Nielsen: *Sammenlignende fagdidaktik, Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner,* Cursiv nr. 7: Krogh , Ellen og Nielsen, Frede V. (red): Sammenlignende fagdidaktik, Institut for didaktik, DPU, Århus Universitetsforlag 2011

Nielsen, Frede V.: *Fagdidaktikkens kernefaglighed* i: Schnack, Karsten: *Didaktik på kryds og tværs*, Århus Universitetsforlag, 2004

Pleichinger, Dorthe: *Stavning er faktisk noget meget personligt*, fra: Uddannelsesbladet nr. 6, juni 2014, Uddannelsesforbundet, artikel hentet fra internettet: <http://www.uddannelsesforbundet.dk/~/media/Files/Om%20forbundet/Uddannelsesbladet/Bladet%202014/Uddannelsesbladet_6_2014.ashx>

Sonne, Karen: *Sprogfærdigheder i læreplaner for fremmedsprog i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv,* i: Cursiv nr.7: Krogh , Ellen og Nielsen, Frede V. (red): Sammenlignende fagdidaktik, Institut for didaktik, DPU, Århus Universitetsforlag 2011

Steffensen, Angreth: *Lærebogen i tysk – et historisk rids*, fra: Sprogforum nr. 35, 2005

Tilling, Gitte m.fl.: *Greif zu!,* Gyldendal 2014

# Bilag 1 Interviewguide

|  |  |
| --- | --- |
| **Forskningsspørgsmål:** | **Interviewspørgsmål:** |
| På hvilke områder oplever tysklæreren at faget har ændret sig i løbet af de sidste ti år – både mht. Faglige krav fra styredokumenterne og mht. Elevernes kunnen | Siden hvornår har du undervist i tysk på gymnasiet? |
| På hvilke(t) niveau underviser du? (A, B eller C) |
| Oplever du, at kravene til tyskfaget har ændret sig siden reformen? |
| Hvis ja: på hvilke områder? |
| Hvilke krav til elevernes tyskkundskaber vejer tungest ifølge dig?  |
| Og stemmer det overens med læreplanens krav? |
| Opfattes tyskfaget som et dannelsesfag eller som et færdighedsfag? | Tænker du tysk som et dannelsesfag eller et færdighedssfag? Uddyb gerne dit svar. |
| Har det ændret sig over tid? – f.eks. fra dengang du selv gik i gymnasiet? |
| Hvilke færdigheder lægger du mest vægt på i din undervisning? (mundtlighed eller skriftlighed) |
| Hvorfor? |
| Hvordan lægger du vægten mht. Nyere og ældre litteratur – hvad læser du mest af? |
| Har elevernes færdigheder ændret sig – forstået på den måde: Læser du andre tekster i dag end for 10/15 år siden? |
| Hvis ja: hvorfor tror du det er tilfældet? |
| Hvordan opfattes begrebet Kultur?(Kultur med lille og stort ’k’) | Hvordan opfatter du begrebet ’kultur’ i tyskfaglig sammenhæng? |
| Hvad lægger du mest vægt på, at eleverne lærer om tyskernes kultur/ de tysktalende landes kultur? |
| Hvorfor er det vigtigst? |
| Kan du komme med et eksempel på et forløb eller en time, hvor du har haft fokus på kultur? |
| Afslutning: tyskfaget i fremtiden | Fra august skal eleverne i folkeskolen have tysk allerede fra 5. Klasse – hvilken effekt tror du det vil have på undervisningen i gymnasiet om 5 år? |
| Mange tak for din hjælp! |

# Bilag 2 Transskriberede interviews

### JG

DK: Siden hvornår har du undervist i gymnasiet? – og på hvilket niveau underviser du?

JG jeg har undervist siden 1993 på alle niveauer, men lige nu underviser jeg på B-niveau.

DK: Oplever du, at kravene til tyskfaget har ændret sig siden reformen?

JG: ja

DK: på hvilke områder?

JG: altså… eleverne skal tale flydende tysk, det kræver at de har et godt ordforråd og det er et højt krav, at de skal kunne redegøre og diskutere på tysk og sådan var det ikke før reformen, det er altså en afgørende forskel

DK: Hvilke læreplanskrav vejer tungest?

JG: ………Nu er der større fokus på mundtlig sprogfærdighed og på kompetencer og det kan mærkes på eleverne, de er stærke på grund af kompetenceunderisning, de er dygtige på forhånd, de tør fordi de har et godt udgangspunkt og der er noget at bygge videre på. Men tidligere havde de læst mere…. Nu er de dårlige læsere og det er sværere at gå i dybden med en tekst.

DK: stemmer det overens med læreplanskravene?

JG: Ja, der er fokus på ren sprogfærdighed og grammatik

DK: hvordan påvirker det undervisningen?

JG: jamen undervisningen skal tilrettelægges på en anden måde, kunne man give dem 3 sider for hjemme og koncentrere undervisningen om en gennemgang, man kommer ikke så højt op på de taksonomiske niveauer nu, det handler mest om indholdet i teksten. Altså man kan ikke lave en klassisk gennemgang i dag og grammatikken skal integreres i tekstlæsningen. Jeg laver mange CL øvelser for at skabe variation. Ja og tidligere var der mere lærer/elev kommunikation og mere tavleundervisning. Men det hænger jo også sammen med at eksamensformen har ændret sig fra havde de en kendt tekst de kom op i, og de skulle oversætte, det var mere sprogligt konkret……..nu er det en ukendt tekst og emnebaseret og det betyder at de ikke kommer i dybden med teksten, det er bare test af færdigheder, altså i grammatikdelen kan man komme ind på grammatik, men der er fokus på tekstforståelsen.

DK: hvilke ulemper er der forbundet med det?

JG: korrektheden kommer til kort på grund af CL øvelser er et svært at rette…. Når de sidder i grupper, det kræver fokus og balance.

DK: tænker du tysk som et dannelsesfag eller et kundskabs/færdighedsfag?

JG: jeg synes det er begge dele, også på grund af læreplanen, altså det er et dannelsesfag fordi de bliver klogere på verden – jeg vil sige 35 % dannelse og 65% kundskab. Eleverne skal have viden om de tysktalende lande, tidligere ville jeg have sagt fordelingen var anderledes, men ikke efter reformen. Jeg læser primært tekster fra perioden efter 1945, men især efter 2000

DK: hvordan opfatter du begreber kultur?

JG: jeg tænker et er viden om levevilkår, historie, kunst, litteratur, samfundsforhold, ja viden om samfundet….

DK: hvilke færdigheder lægger du selv mest vægt på i din undervisning? – altså er det mundtlighed eller skriftlighed?

JG: jeg træner mest mundtlig sprogfærdighed, fordi læreplanen lægger op til det, altså at eleverne skal tale korrekt flydende tysk og så fordi eksamen er mundtlig.

DK: har elevernes færdigheder ændret sig over tid?

JG: ja, som jeg sagde tidligere, så har mange et passivt ordforråd og derfor laver jeg en tre deling af eleverne og niveaudeler. Jeg kan se, at differentieringen har fået eleverne til at tale både høj og lav har rykker sig gennem leve-elev kommunikationen, det giver dem mulighed for opsamling af gloser og gør dem mindre eksamensangste. Der kan gøres meget fordi læreplanen er friere for eksempel med hensyn til emner og sidetal, man skal blot dække pensumkravene. Det giver en bedre måde at undervise på, man kan få frihed til at forme sin egen undervisning og målrette den mundtlig eksamen.

DK: kan du komme med et eksempel på et forløb med fokus på kultur?

JG: hhhhmmm, jo jeg lavede et forløb om Frauen und Karriere, altså om kvindens stilling i det tyske samfund i forhold til ægtemanden og ægteskabet, eller det jeg lavede om Kindheit und Jugend in den Weltkriegen, det giver eleverne en kulturel opfattelse af hverdagen og vilkårene i samfundet.

DK: og hvad med dannelse?

JG: der lavede jeg et forløb om DDR/Berlin….et forløb med et historisk rids er jo dannelse, jeg inddrog det tyske valg og vi talte om den politiske opbygning og læste partiprogrammer. Jeg tænker dannelse som vedvarende viden, noget der er konstant. Kultur, altså kvinderne kan ændre sig, men dannelse er blivende (…) jeg tænker litteratur som kultur og dannelse, jeg læste Peter Stamm og det giver et her og nu billede af Tyskland og det tyske samfund….jeg læser også nutidslitteratur og det er jo også dannelse. Det giver en udvidelse af horisonten at læse ældre litteratur, men jeg er nødt til at fravælge ældre litteratur og kan gøre det på grund af at læreplanen tillader det…eleverne interesserer sig ikke for det og det er en generel ændring i samfundet. Ungdomskulturen har ændret sig, de har udgangspunkt i deres egen tid og i deres egne referencer – det der omgiver dem: facebook og hele like- kulturen.

DK: hvad tænker du om fremtiden – nu hvor eleverne skal have tysk fra 5. Klasse?

JG: ja, der er da et håb for at eleverne bliver bedre til tysk og at A-niveau læreplanen kan blive til læreplanen for B-niveau så de ældre tekster kan komme i spil igen.

DK: Tak for din tid.

### AB

DK: hvor længe har du undervist i gymnasiet?

AB: jeg har undervist siden 1995

DK: hvilke niveauer?

AB: jeg har ikke undervist begyndersprog, men A og B niveau og også på HTX og HF

DK: hvordan oplever du, at kravene til tyskfaget har ændret sig siden reformen?

AB: efter reformen skal vi ikke undervise så meget i grammatik og undervisningen er mere overfladisk, det har også noget at gøre med eksamensformen, den er jeg ked af, for den gør at eleverne kan lære meget udenad og at de ikke griber tilbage på undervisningen og eksamensformen præger undervisningen. Før reformen lavede vi oversættelsesøvelser og gik i detaljer omkring grammatik og omkring tekstanalyse vi analyserede teksterne fra alle vinkler og fortolkede, det var mere grundigt og vi skulle bruge det til eksamen – det løftede de dygtige elever. Nu lægger vi mere vægt på mundtlighed især de svagere elever får mulighed for at tale tysk.

DK: hvilke krav mener du vejer tungest i læreplanen?

AB: helt klart mundtlig sprogfærdighed, basale gloser og bøjninger. Ordforråd kan eleverne ikke, det har ændret sig siden reformen fortolkninger bliver overfladiske.

DK: Hvordan påvirker det undervisningen?

AB: vi laver mange flere CL øvelser, som er motiverende og sekvensering, der er fokus på elevaktivering og eleverne, eleverne laver ikke så mange lektier og opgavegangen er mindre lærerstyret – det kræver mere forberedelse af læreren.

DK: tænker du tysk som et dannelsesfag eller et kundskabs/færdighedsfag?

AB: nu er det et færdighedsfag fordi man lægger mere vægt på at bruge sproget, de får ikke bedre karakterer for at fortolke en tekst som før. Hvis de ville gå mere i dybden med teksten ville det være mere dannelse.

DK: hvordan lægger du vægten mht. Nyere og ældre litteratur?

AB: jeg læser kortere tekster i dag end tidligere og lettere tekster, niveauet er faldet, der er flere tekster med billeder og flere film….

DK: hvordan opfatter du begrebet kultur?

AB: kultur det er….det er indblik i Tysklands historie, nazisme, DDR, ungdomskultur, politik, moderne kultur, noget der har fokus på eleverne det kunne være forældre/barn eller ungdomsoprør, stress, modernitet, integration, vestlig kultur og fokus på tyske forhold.

DK: hvad vægter du højest – hverdags- eller højkultur?

AB: jeg vægter dagligdagskulturen højest, men det historiske kommer ind, men det er via moderne formidling og nutidighed, noget de kan relatere til, altså jeg tager udgangspunkt i eleverne. Jeg læser Thomas Mann og Schopenhauer i 3.g, men tidligere læste jeg ældre litteratur, men jeg læser stadig litterære tekster og ser film og bruger sange. Jeg laver også projekter, hvor eleverne selv producerer film og så laver vi en filmfestival (AB fortæller om festivalen på gymnasiet)

DK: hvordan opfatter du så dannelse?

AB: det er primært litteratur fra 1900 tallet, Goethe er dannelse, men det er ikke et krav fra læreplanen så det er ikke relevant.

DK: hvad lægger du mest vægt på?

AB: at eleverne synes at tysk er interessant og at de gør det gennem kulturen. De skal have glæde ved grammatik og øvelser, især de matematiske elever synes det er sjovt, de elsker udfyldningsark.

DK: kan du give et eksempel på et forløb med kultur i fokus?

AB: jeg læser mange forløb med kultur, for eksempel DDR, beskrivelse af samfundet og den historiske udvikling, kulturel viden om Tysklands fortid indtil nu.

DK: hvad tænker du om at eleverne får tysk fra 5. Klasse?

AB: der er da håb om et højere niveau, at de har et større ordforråd. Jeg tror ikke på ændringer i læreplanen eller i eksamensbekendtgørelsen, men der er rum for en anden vurdering til eksamen, jeg synes oversættelsesdisciplinen var god, tekstforståelsesdelen er lidt ligegyldig, set fagligt.

DK: tak for din tid

### JR

DK: hvor længe har du undervist i gymnasiet?

JR: jeg har 22 års erfaring på alle niveauer, i år har jeg et A niveauhold med 11 elever

DK: oplever du at tyskfaget har ændret sig siden reformen?

JR: jeg bruger ikke læreplanens krav til hverdag, men jeg har da viden om dens indhold.

DK: hvad mener du om læreplanens krav til elevernes kunnen?

JR: jeg synes de er for høje i forhold til virkelighedens formåen, de stemmer ikke overens, man når ikke det, der er lagt op til på grund af de generelle krav fra gymnasiet, de kan ikke opfylde kompetencekravene. Fagfagligt kan eleverne mindre, der er flere ting de skal, ungdomslivet forandrer sig og vi får en større procentdel, men eleverne kan noget andet. Men udveksling hjælper [gymnasiet havde lige haft udveksling med en skole fra Tyskland] så opdager eleverne at tysk er et sprog der kan bruges og Berlin er jo en gave for tyskfaget, det smitter af på lysten til at lære, tidligere tog eleverne ikke til Berlin af lyst med for at få en god karakter.

DK: ser du tysk dom et dannelsesfag eller et færdighedsfag?

JR: det er da begge dele. Det rent sproglige (uforståeligt) dannelsesfag i større sammenhænge.

DK: hvad lægger du mest vægt på?

JR: Kultur er tekster, sange, film, men jeg lægger mest vægt hverdagskultur, det fanger bedre (…) gedigen tysk kultur er Goethe. Tidligere læste jeg mere ældre litteratur, men det er sværere at motivere eleverne. Og læreplanen har et krav om nyere litteratur. Med hensyn til sprog, så lægger jeg mest vægt op at eleverne taler et sprog til brug i hverdagen og på arbejde, men grammatisk skal det give mening.

DK: hvordan vægter du det?

JR: ¼ eller måske 1/5 på konkret grammatik, det afhænger af holdet. Eleverne kan selv vælge om de vil beskæftige sig med grammatikken. (herefter følger en lille diskurs om AP og fagets placering i efteråret)

DK: kan du give et eksempel på et forløb, hvor du lagde vægt på kultur?

JR: det er svært, for jeg synes det er et fokus i alle mine timer, jeg bruger tekster, film og musik som er en del af den tyske kultur. Jeg synes kultur er alt ud over grammatik, det er indholdssiden i faget, så jeg veksler lidt.

DK: hvordan tænker du fremtiden ser ud?

JR: tjaaa, vi skal sikre sprogfærdigheden, det er svært at komme i kontakt med tysk uden for skoletiden, eleverne skal have et afslappet forhold til at tale tysk, men forhåbentlig ser det godt ud.

DK: tak for din tid

### BR

DK: hvor længe har du undervist i gymnasiet?

BR: jeg har undervist siden 1988, jeg har undervist på HF og i begyndertysk i en kort periode. Nu har jeg A og B niveau. HF vælger tysk fra.

DK: oplever du at kravene til tyskfaget har ændret sig siden reformen?

BR: AP fylder meget, tidligere lå det parallelt med undervisningen, nu ligger AP frem til jul og herefter er der undervisning i 2. Fremmedsprog, det er ærgerligt for eleverne mister sproget. Det var bedre dengang AP lå i fagene.

DK: hvilke krav vejer tungest for dig?

BR: der er mere fokus på mundtlig sprogfærdighed og på det kommunikative, men der er også et grammatisk korrekthedskrav. Der er sket en tydelig devaluering af tyskfaget og niveauet er dalet, det er sværere at læse tekster, det er svært at se film uden danske undertekster…krav fra læreren afhænger af niveau på A og B niveau vægtes skriftlighed højere hvis der er skriftlig eksamen, men på B niveau bruges det skriftlige systematisk til grammatik for at kunne tale, skrivning er en del af processen.

DK: Er tysk et dannelses- eller et færdighedsfag?

BR: det er begge dele. Det er færdighedsfag når man tænker på, at sprog skal tilegnes via et grammatisk fundament og forståelse og tysk kultur, musik, litteratur er dannelse, når verden åbner sig, Landeskunde og historisk udvikling. Almen dannelse findes i ældre litteratur, i Goethe og i eventyr. Eleverne skal ikke kun se Tyskland som et krigs- og besættelsesland, det er en pligt som lærer, at vise dem, at tysk er andet end NS perioden. Åbningen af Østblokken har givet muligheder for undervisningen….dannelse er for eksempel når jeg har ”Das Lied der Woche”, hvor eleverne vælger en sang som de præsenterer det motiverer eleverne, eller vi har et ”Thema der Woche”, som er et tema, eleverne selv vælger vi skal tale om. Kultur er kulturelle ting.

DK: hvad er dit syn på hverdagstysk?
BR: jeg underviser i hverdagstysk, det bruger de, men ikke i skriftlige afleveringer. Med hensyn til vores udveksling med Wofsburg giver det jo mening, at vi lærer hverdagstysk. Eleverne laver en PP præsentation, hvor eleverne præsenterer sig selv og de har email kontakt med hinanden, så jeg synes i den grad det er anvendelsestysk som også bliver brugt som led i det skriftlige arbejde. Men jeg læser stadig ældre tysk litteratur. De nye antologier, der kommer nu minder om dem fra Folkeskolen, på grund af de emner, der har med, men det passer ind i AT sammenhænge.

DK: er tysk med i AT forløb her på stedet?

BR: nej, kun hvis tysk er i studieretningen.

DK: hvordan ser du på fremtiden?

BR: jeg har håb om, at eleverne har mere faglig tyngde og at eleverne er mere eller mindre tæmmede, så vi kan vende tilbage til de tidligere tekster.

DK: tak for din tid.

### JH

DK: Siden hvornår har du undervist i tysk på gymnasiet?

JH: Siden 1977 ....kors!

DK: På hvilke(t) niveau underviser du? (A, B eller C)

JH: på A og B

DK: Oplever du, at kravene til tyskfaget har ændret sig siden reformen

JH: Ja

DK: På hvilke områder?

JH: Desværre i en ret ”udtyndende retning”, hvad de sproglige krav angår.

- Afgivelsen af undervisningstimer til AT-formål (hvor faget ikke har meget at byde ind med, hvis sprogkompetencer skal i spil.)

- Elevtids-spændetrøjen, der ikke levner mulighed for ret megen beskæftigelse med korrekt skriftlig udtryksform hjemme.

- ”Ny skriftlighed”, der helst skal foregå i den allerede (AT-)beskårne undervisningstid er et eksempel på forflygtigelse af krav til elevernes grammatikalske kunnen, ligesom introduktionen af den såkaldt

- ”kommunikative kompetence” flyttede vægten væk fra den korrekte til den gestikulerende meddelsomhed.

Den seneste reform var trods foregøgling af det modsatte et renlivet mord på 2.fremmedsprog, der tydeligvis ikke har dens bagmænds interesse. At skrive projektopgaver på grundlag af oversat tysk litteratur kan absolut være en interessant ting, men har jo ikke noget med sprogbeherskelse at gøre.

DK: Hvilke krav til elevernes tyskkundskaber vejer tungest ifølge dig?

JH: At kunne *forstå* tysk sprog på de primære sprogbrugeres præmisser – dette gælder både det talte og skrevne sprog.

Udtryksfærdigheden er heller ikke uvæsentlig, men de færreste kommer til at tale/skrive som de indfødte tyskere. Jeg ser primært arbejdet med udtrykket som en vej til indsigt i/oplevelse af sprogets virkemåder. (I bedste fald...)

DK: Og stemmer det overens med læreplanens krav?

JH: Njah... Der lægges efter min lidt gammeldags mening lovlig meget vægt på ”kreativitet” (ordet bliver drænet for indhold) og ”præsentation”. Begge dele kræver ret solide sprogkundskaber , som der skal arbejdes seriøst med – hvornår? Og til hvilket formål?

DK: Tænker du tysk som et dannelsesfag eller et kundskabsfag?

JH: De to ting hænger (forhåbentlig) sammen. Men jeg er af den overbevisning, at der hører ganske mange kundskaber til at kunne opfange nuancerne i den kultur, som ligger i det tyske.

Jeg fornemmer for tiden en tendens til at interessere sig lidt overfladisk for dagligdagens høflighedsformer ”på det andet sprog”, hvor man tidligere kunne se *lidt* mere filosofisk på tysk kultur – nok i kraft af lidt større sproglig disciplin……..

En viden om Tysklands ældre og nyere historie og dets forskellige bevægelser (åndsretninger, ideologier etc.) er næppe noget dårligt udgangspunkt for et godt naboskab – og sikkert heller ikke en ringe ramme for forståelse af andre landes [sic] udvikling (det er selvfølgelig ikke meningen, at BRD skal være verdens navle i vores bevidsthed). Så dannelsesfag? Ja. Men kundskaber først.

DK: Har det ændret sig over tid? – f.eks. fra dengang du selv gik i gymnasiet?

JH: Som jeg antydede før, så lyttede vi dengang lydigt/medrevet til tysklærerens udlægning af teksten (mest fra 17-1800-tallet). Det efterlod nogle generelle rammer for forståelse af Europas udvikling – om det hjalp på bruttonationalproduktet, skal jeg ikke vove at udtale mig om. Men dannelse var der helt sikkert tale om.

Nu skal man koncentrere sig om at huske at sige ”Guten Tag” og ”Sie”....

DK: Hvilke færdigheder lægger du mest vægt på i din undervisning? (mundtlighed eller skriftlighed)

JH: Sig det ikke til nogen: Jeg lægger vægt på tekstforståelse, altså semantisk, syntaktisk, litterær, historisk, ideologisk – Det er ikke mindst en mundtlig dialogøvelse: Hvis man kan få eleverne til at se samtalen som en bevidsthedsudvidende manøvre, frem for overhøring, har man fat i den lange ende.

Men som ovenfor antydet er den nuancerede samtale afhængig af en ordstamme- og kasus-forståelse, der sikkert bedst opnås ved skriftligt forarbejde.

DK: Hvorfor?

JH: Udgangspunktet for den hellige Præsentation må jo være, at man har noget at sige – så det øver vi så...

Og hvis man kan foretage en skarpsindig gennemgang af en tysk tekst, er man nok også i stand til at spørge sig vej til supermarkedet eller at bede om et probat afføringsmiddel på apoteket på tysk – uden at have lært alle dagliglivets fraser i tysktimerne.

DK: Hvordan lægger du vægten mht. Nyere og ældre litteratur – hvad læser du mest af?

JH: Med den nedtoning af det (litteratur)historiske, der har fundet sted med Reformen, læser jeg mest litteratur fra efterkrigstiden, men ikke nødvendigvis de ”seneste 10 år”. Det er mit håb, at eleverne vil kunne nikke genkendende til et-eller-andet, hvis vi ikke bevæger os for langt bagud.

Men jeg synes ikke, det er uvæsentligt at kunne ”skelne mellem Gestapo og Stasi”, så lidt historisk læsning er væsentlig – også for forståelsen af referencer i nyere litteratur.

Helt personligt synes jeg, at det må være gymnasiets opgave at give den historiske

referenceramme, som eleverne kan få gavn af i deres ”rigtige liv”, men som de næppe vil få tid og lyst til selv at tilegne sig. Aktualitetsprincippet i sig selv tillægger ikke så stor vigtighed

DK: Har elevernes færdigheder ændret sig – forstået på den måde: Læser du andre tekster i dag end for 10/15 år siden?

JH: Åh Gud, ja...

DK: hvorfor tror du det er tilfældet?

JH: Elevernes færdigheder bærer i stigende grad præg af, at temmelig få folkeskolelærere har tysk som linjefag . Eleverne siger: ”Jeg har *ingenting* lært; vores lærer var altid syg; vi havde 5 vikarer” o.s.v. Dermed udelukkes fx Böll og Brecht fra 1g-stoffet, efter 3 års tyskundervisning i folkeskolen...???. Dét kalder på laveste fællesnævner fra starten: lix-tal og hypotakse må *ikke* stille krav til eleverne – det spolerer jo deres læseglæde... ”fastholder-kulturen” i gymnasiet.

Selv om jeg prøver at undgå tekster om/af spisevægrende teenagere, der har det så ondt i den voksne verden, så mærker jeg, at jeg langsomt ”trækkes ned i” åndløs kropslighed i pixi-format, når jeg skal finde ”vedkommende litteratur” 1g.

– dette er vistnok *også* en funktion af det vulgært blinde krav om tværfaglighed i Reform-gymnasiet, hvor *alle* fag i princippet skal kunne byde ind. Men en tværfaglighed på basis af afgrundsdybe niveauforskelle er *ikke* til fordel for tysk, der jo ”ikke kan noget” mere i forhold til dansk el. engelsk... Og så må man jo gribe til noget konkret-anskueligt, tegneserier fx, der ikke er alt for tysksprogligt givende.

I det hele taget har vi bevæget os ind i en billeddomineret verden, tegneserier, film, computerspil etc., hvor arbejdet med at afkode en bogstav-tekst er blevet mærkbart mere krævende/uoverkommeligt for en stor del af eleverne.

Computeren, laptoppen som distraktionsfaktor *eller* translator i tyskundervisningen har efter min bedste overbevisning ført til udhuling af elevernes behov for at have et ordforråd, passivt eller aktivt. Jeg ved ikke, om beherskelsen af tysk har nogen relevans i en verden, hvor Google oversætter flydende, næsten-fejlfrit, mens man taler med en tysker, der sikkert har lært engelsk. Dén situation sidder et sted i baghovedet på mange elever, selv om den ikke er virkelig virkelighed – endnu...

DK: Hvordan opfatter du begrebet ’kultur’ i tyskfaglig sammenhæng?

JH: Hmmm. Kulturbegrebet er jo også blevet noget udhulet . – Hvor man tidligere tænkte på Goethe og Kant, så tænker man nu på Körperkultur, Anorexie, Sport, Tätowierung, og det kan man så stave med et stort globalt Allerwelt-K, eller et lille gnidret ligesom-min-navle-k....

Begge dele synes *jeg* er lige kedelige, så jeg prøver at udfordre nazi-fordommene ved fx at undersøge årsager til fx RAF’s virksomhed, hvorfor var de ikke kun ”onde”; eller se på den tilsyneladende xenofobi i dagens forbundsrepublik, hvorfor er det ikke ”bare synd for” de nye tyskere. På den måde forsøger jeg at få lidt historisk dimension og lidt aktualitet koblet på det tyske nationalbegreb. På et ret jævnt plan naturligvis.

Sporten forsøger jeg på lignende måde at sætte i en national kontekst, Olympiade 1936, Sportlerdoping in der DDR, Fuβballmeisterschaft – men *er* der tale om egentlig national ”kultur”?

Verdenslitteratur bliver der ikke skrevet meget af på tysk – for tiden, så procentdelen af sagprosa er stigende i mine læseplaner.

DK: Hvad lægger du mest vægt på, at eleverne lærer om tyskernes kultur/ de tysktalende landes kultur?

JH: Et svært spørgsmål, da den tysk-klassisk-romantiske tradition, man i sin tid blev uddannet til at videregive, så mærkbart har mistet sin betydning i efterkrigstidens angelsaksiske og efterhånden globale orientering.

Mit ideal er nærmest at præsentere eleverne for et stort nabolands / sprogområdes fællestræk med vores nordgermanske baggrund, ”afdæmonisere” tysken – gerne igennem personlig kontakt – og når så lighedspunkterne er accepteret af eleverne, vil jeg gerne nærme mig de historisk betingede forskelle, der er blevet tilbage.

DK: Hvorfor er det vigtigst? Det ved jeg heller ikke, om det er – men når man i den angelsaksisk dominerede eller ”bare” globale verden skal undervise i *tysk*, har man at gøre med en kultur, der ligesom ens egen i dette tilfælde danske kultur er udsat for massive udefrakommende påvirkninger. De bliver jo optaget i vore bevidstheder og påvirker dem – men måske ikke altid på samme måde / i samme retning. At se eller ligefrem forstå disse forskelle kan være med til at fremme forståelsen mellem vores to folk set som en størrelse, der måske hurtigt, måske langsomt, vil assimileres under den europæiske eller globale ”hat”. Jeg har stor sympati for ”den gensidige forståelse” – men ikke for assimilationen for en hver pris – så dét er mit projekt ikke AT! som tysklærer.

DK: Kan du komme med et eksempel på et forløb eller en time, hvor du har haft fokus på kultur?

JH: Af det jeg sagde før er det måske fremgået, at jeg opererer på en historisk baggrund.

Et ”forløb”, jeg bruger aldrig selv ordet, kunne være, når jeg med udgangspunkt i Helga Königsdorfs interview ”Ein eigenes Outfit” sammen med eleverne undrer mig over en ung skinheads fremmedhad og visioner for et mere racerent Stortyskland, teksten er fra tiden lige før ”die Wiedervereinigung”. Det giver anledning til at tale om den tyske Reichsgründung 1871, den relativt unge nationalitetsfornemmelse, dens udarten i et par verdenskrige og den nationalsocialistiske race-ideologi, der åbenbart lever videre efter Tysklands deling og genforening forstærket af økonomiske og sociale faktorer.

Når jeg så – forhåbentlig - har fået slået fast, at tyskere ikke bare er 100 millioner nazister, går jeg i gang med 1960-70ernes invitation af *gæste*arbejdere, der, som årtierne går, bliver til et stort delvist u-integreret befolkningsmindretal med el. uden statsborgerskab i Forbundsrepublikken. Et mindretal, som man kan forholde sig åh-så-politisk-korrekt til – eller kan reagere kritisk, Sarrazin, eller ligefrem fjendtligt, NPD, på.

Her kommer kulturen/kulturerne for alvor i spil – og Tyskland folder sig ud på baggrund af en globaliseret verden. Jeg har ingen facit til, hvad eleverne skal have ud af ”forløbet” der kan strække sig over 2 – gerne 3 år. For mig er det vigtigt, at de lærer en håndfuld af de faktorer at kende, der kan føre til integration, assimilation eller undergrundsbevægelser, NSU - og i hvert fald debat. De erkendelser må de så meget gerne anvende på hjemlige forhold.

I rigtigt gode 3g’er kan man bruge tyske tv-debatter fra YouTube til at illustrere, hvor utilsigtet undertrykkende nogle af de demokratisksindede ”Gutmenschen” kan udtrykke sig – men det *er* for viderekomne.

DK: Fra august skal eleverne i folkeskolen have tysk allerede fra 5. Klasse – hvilken effekt tror du det vil have på undervisningen i gymnasiet om 5 år?

JH: Det vil formodentlig have den effekt, at den ”udvanding” af sprogundervisningen, der startede med første Gymnasiereform, forstærkes:

Meningen er, at folkeskoleeleverne *ikke* skal have flere tysktimer, tysktimerne skal bare spredes ud over flere år, altså større intervaller mellem sprogtimerne, så de ikke kommer i vejen for ”vigtigere fag” i de ældre klasser. Det bliver selvfølgelig udtrykt anderledes af politikerne og karrierestræbende spydspidspædagoger, men mønsteret er ret tydeligt: Et sprog bliver manøvreret ud i periferien af alles bevidsthed, mister status og bliver til slut uanvendeligt.

Allerede da jeg kom ud som gymnasielærer i 70erne diskuteredes det, om vi var ansat ”til at afskaffe tysk”. Mine egne erfaringer viste mig, at tysk fik flere og flere lighedspunkter med faget latin, der fra at have været et helt centralt sprog var blevet et par pensionsmodne latinlæreres unødvendige udfoldelsesområde. Hver reform nedsatte kravene til eleverne, og hver gang mistede faget anvendelighed .

Som jeg ser det er tysk en slags ”ny-latin”, der er i gang med samme proces, selv om vi halter et par reformer efter latin. Politikere og erhvervsliv taler ganske vist om sprogets nødvendighed, men i det offentlige rum hører man yderst sjældent tysk tale. Hvor mange af vores politikere taler/forstår nabolandets sprog? Danske journalister interviewer stort set ikke tyskere på tysk. Tysk litteratur udbydes fra ½ reol hos Arnold Busck. Tysk film kan ses 1 uge om året; enkelte film kommer dog ud i de større biografer, men det er ikke mange. Ud over lidt Rammstein, der vist mest er et ikon for en subkultur, er der ikke meget tysk musik i Ipadsenes earphones. U.s.w.

Når nu 5.klasses elever den første tysktime lærer at sige ”Hallo!” og/el. ”cool!”– og må have det gentaget det i tysktimen ugen efter 14 dage efter?, fordi de har glemt det igen, tror jeg ikke man skal forvente, at de kan meget mere end fx ugedagenes navne næppe deres køn, når de kommer i 1g. Et par fraser. 0 system. Mit gæt.

DK: Mange tak for din hjælp!

### JO:

DK: Siden hvornår har du undervist i tysk på gymnasiet?

JO: jeg har undervist i 40 år

DK: På hvilke(t) niveau underviser du? (A, B eller C)

JO: B niveau

DK: Oplever du, at kravene til tyskfaget har ændret sig siden reformen

JO: Ja

DK: Kan du uddybe dit svar?

JO: Ja, de har ændret sig på grund af den ændrede eksamensform, der lægges mere vægt på analyse og fortolkning …….Og egentlig også internetsøgning.

DK: Hvilke krav til elevernes tyskkundskaber vejer tungest ifølge dig?

JO: At kunne læse tysk udtrykke sig mundtligt på et forståeligt tysk.

DK: …og stemmer det overens med læreplanens krav?

JO: Ja, rimelig godt. Den skriftlige dimension hjælper eleven til at forstå, at en vis korrekthed fremmer forståelsen.

DK: Tænker du tysk som et dannelsesfag eller et kundskabsfag? Uddyb gerne dit svar.

JO: Både og……. Eleverne oplever det som et kundskabsfag. Men ikke alle er villige til at sætte sig på den flade og tilegne sig visse grundlæggende færdigheder.

Eller sku jeg sige kompetencer?

DK: Har det ændret sig over tid? – f.eks. fra dengang du selv gik i gymnasiet?

JO: Se, jeg blev jo undervist i tysk i mellemskolen, hvor en cand.mag. underviste.

Og vi elever brugte den tid, der sku til for at lære bøjningsmønstre, remser udenad.

Så da vi kom i gymnasiet, var vi godt rustede. Det er alle vores elever ikke.

Nogen elever mangler færdigheder, når de kommer til os, og ikke alle er villige til at bruge tid på at opnå dem. Og det er blevet værre i reformen med dens fokus på kompetencer, evne til at søge oplysninger, se de store sammenhænge. 2.sprog er ilde stedt. Og fordelen ved at kunne opnå en større forståelse af sammenhænge ved tværfagligt arbejde har vi ikke p.gr. af holdinddeling. Og så synes jeg, at den generelle sproglige indsigt, der opnås ved AP på ingen måde modsvarer de timer, tysk mister. Som vi selv ku ha brugt til relevant grundlæggende sproglig træning.

DK: Hvilke færdigheder lægger du mest vægt på i din undervisning

JO: Mundtlig sprogfærdighed

DK: Hvorfor?

JO: Dels fordi det er det de skal til eksamen i, dels fordi, det er det vi kan nå på den tid, vi har.

Og det passer fint med, at fordi jeg synes, det er det vigtigste for dem i deres fremtidige liv.

DK: Hvordan lægger du vægten mht. Nyere og ældre litteratur – hvad læser du mest af?

JO: Nyere. Bortset fra at jeg ikke helt ved, hvad der menes med ældre: Goethe eller Böll. Eller DDR lit?

DK: her tænker jeg på klassikerne

JO: Jeg prøver med et enkelt Goethedigt f.eks. Kennst du das Land sammen med Kästners Kennst du …Kanonen…. Men vægten ligger efter 1989.

DK: Har elevernes færdigheder ændret sig – forstået på den måde: Læser du andre tekster i dag end for 10/15 år siden?

JO: Ja

DK: Hvorfor?

JO: Jeg orker ikke at bruge tid på at overbevise dem om ældre litteraturs værdi. Det er op ad bakke. Og de har heller ikke, de sproglige færdigheder, der kræves.

Og det er heller ikke så vigtigt, som at lære dem noget om Tyskland af i dag. Som jeg så synes, at det er fint, at der er plads til det.

DK: Hvordan opfatter du begrebet ’kultur’ i tyskfaglig sammenhæng?

JO. Stort set som viden om Tyskland bredt forstået levevilkår. Noget historie skal de også vide, synes jeg. Minimum viden om DDR tiden. Men efter min mening også Hitlertiden.

…….og så fristes jeg jo lige til at læse lidt 1. verdenskrigsdigte.

DK: Hvad lægger du mest vægt på, at eleverne lærer om tyskernes kultur/ de tysktalende landes kultur?

JO: Levevilkår

DK: Hvorfor er det vigtigst?

JO: Fordi det fremmer den mellemfolkelige forståelse.

DK: Kan du komme med et eksempel på et forløb eller en time, hvor du har haft fokus på kultur?

JO: Tja, umiddelbart rinder mig i hu en time, hvor en elev, der ret ofte tog til Berlin, holdt et længere oplæg om Berlin. Hun kom rundt i mange facetter, og jeg tror, de andre fik smag for Berlin og tyskere.

Selvfølgelig lidt nedslående pædagogisk for mig, at det er et elevoplæg, der sådan fænger.

Kommer i tanker om, at før, da vi ku tage til Berlin med dem, lavede jeg jo altid berlinforløb. Og da kom vi bredt rundt om kultur, herunder historie.

DK: Fra august skal eleverne i folkeskolen have tysk allerede fra 5. Klasse – hvilken effekt tror du det vil have på undervisningen i gymnasiet om 5 år?

JO: Hvis de samlet får flere timer, må det da blive bedre.

Og selv om ikke, er de måske mere villige til at sætte sig på den flade og lære visse ting udenad end i 6.?

Og hvis de så fik en lærer med tysk, som har haft tysk som ? ikke hovedfag, men hvad de nu end hedder, på seminariet….

DK: Mange tak for din hjælp!

# Bilag 3.1 Udtræk fra spørgeskemaundersøgelsen RGK

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tyskundervisningen** |  |  |
| Ejer | Dorthe Rasmussen Kjær (DK) |  |  |  |
| Udløbsdato | 16/06/2014 10.00 |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
| **1.1 undervisningen opbygning** |  |  |
| Hvad underviser din tysklærer mest i |  |  |
|  | **grammatik** | **(64 - 66,7%)** |  |  |
|  | **ordforråd** | **(24 - 25%)** |  |  |
|  | **Ubesvaret** | **(8 - 8,3%)** |  |  |
|  | Respondent #1 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #2 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #3 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #4 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #5 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #6 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #7 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #8 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #9 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #10 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #11 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #12 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #13 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #14 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #15 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #16 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #17 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #18 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #19 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #20 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #21 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #22 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #23 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #24 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #25 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #26 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #27 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #28 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #29 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #30 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #32 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #33 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #34 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #35 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #36 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #37 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #38 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #39 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #40 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #41 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #42 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #43 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #44 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #45 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #46 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #47 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #48 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #49 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #50 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #51 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #52 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #53 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #54 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #55 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #56 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #57 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #58 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #59 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #60 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #61 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #62 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #63 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #64 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #65 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #66 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #67 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #68 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #69 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #70 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #71 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #72 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #73 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #74 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #75 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #76 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #77 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #78 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #79 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #80 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #81 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #82 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #83 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #84 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #85 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #86 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #87 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #88 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #89 |  | anonym | grammatik |
|  |  |  |  |  |
| **1.2 litteratur** |  |  |
| Hvor lange er teksterne I læser  |  |  |
|  | **korte tekster 1-3 sider i alt** | **(57 - 59,4%)** |  |  |
|  | **lange tekster noveller eller romaner** | **(31 - 32,3%)** |  |  |
|  | **Ubesvaret** | **(8 - 8,3%)** |  |  |
|  | Respondent #1 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #2 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #3 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #4 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #5 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #6 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #7 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #8 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #9 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #10 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #11 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #12 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #13 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #14 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #15 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #16 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #17 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #18 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #19 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #20 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #21 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #22 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #23 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #24 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #25 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #26 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #27 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #28 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #29 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #30 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #32 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #33 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #34 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #35 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #36 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #37 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #38 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #39 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #40 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #41 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #42 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #43 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #44 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #45 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #46 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #47 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #48 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #49 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #50 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #51 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #52 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #53 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #54 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #55 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #56 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #57 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #58 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #59 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #60 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #61 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #62 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #63 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #64 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #65 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #66 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #67 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #68 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #69 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #70 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #71 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #72 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #73 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #74 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #75 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #76 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #77 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #78 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #79 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #80 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #81 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #82 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #83 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #84 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #85 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #86 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #87 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #88 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #89 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  |  |  |  |  |
| **1.3 vægtning** |  |  |
| Hvad synes du læreren burde bruge mest tid på at undervise i? |  |  |
|  | **grammatik** | **(20 - 20,8%)** |  |  |
|  | **ordforråd** | **(55 - 57,3%)** |  |  |
|  | **tekstlæsning** | **(9 - 9,4%)** |  |  |
|  | **skriftlighed** | **(5 - 5,2%)** |  |  |
|  | **Ubesvaret** | **(7 - 7,3%)** |  |  |
|  | Respondent #1 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #2 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #3 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #4 |  | anonym | tekstlæsning |
|  | Respondent #5 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #6 |  | anonym | skriftlighed |
|  | Respondent #7 |  | anonym | skriftlighed |
|  | Respondent #8 |  | anonym | tekstlæsning |
|  | Respondent #9 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #10 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #11 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #12 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #13 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #14 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #15 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #16 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #17 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #18 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #19 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #20 |  | anonym | tekstlæsning |
|  | Respondent #21 |  | anonym | tekstlæsning |
|  | Respondent #22 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #23 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #24 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #25 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #26 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #27 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #28 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #29 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #30 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #31 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #32 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #33 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #34 |  | anonym | tekstlæsning |
|  | Respondent #35 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #36 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #37 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #38 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #39 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #40 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #41 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #42 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #43 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #44 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #45 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #46 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #47 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #48 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #49 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #50 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #51 |  | anonym | tekstlæsning |
|  | Respondent #52 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #53 |  | anonym | tekstlæsning |
|  | Respondent #54 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #55 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #56 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #57 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #58 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #59 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #60 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #61 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #62 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #63 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #64 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #65 |  | anonym | skriftlighed |
|  | Respondent #66 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #67 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #68 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #69 |  | anonym | tekstlæsning |
|  | Respondent #70 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #71 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #72 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #73 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #74 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #75 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #76 |  | anonym | skriftlighed |
|  | Respondent #77 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #78 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #79 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #80 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #81 |  | anonym | tekstlæsning |
|  | Respondent #82 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #83 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #84 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #85 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #86 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #87 |  | anonym | skriftlighed |
|  | Respondent #88 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #89 |  | anonym | ordforråd |
|  |  |  |  |  |
| **1.4 teksttyper** |  |  |
| hvilke teksttyper læser I primært? |  |  |
|  | **gamle tekster fra før 1980** | **(46 - 47,9%)** |  |  |
|  | **avisartikler** | **(18 - 18,8%)** |  |  |
|  | **digte/sange** | **(27 - 28,1%)** |  |  |
|  | **nyere litteratur** | **(44 - 45,8%)** |  |  |
|  | **filmmanuskripter** | **(11 - 11,5%)** |  |  |
|  | Respondent #1 |  | anonym | nyere litteratur, digte/sange |
|  | Respondent #2 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #3 |  | anonym | avisartikler, nyere litteratur, digte/sange, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #4 |  | anonym | nyere litteratur, digte/sange, filmmanuskripter, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #5 |  | anonym | digte/sange, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #6 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #7 |  | anonym | nyere litteratur, digte/sange |
|  | Respondent #8 |  | anonym | nyere litteratur, avisartikler |
|  | Respondent #9 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #11 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #12 |  | anonym | digte/sange, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #13 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #14 |  | anonym | nyere litteratur, digte/sange, avisartikler |
|  | Respondent #15 |  | anonym | nyere litteratur, filmmanuskripter, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #16 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #17 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #18 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #19 |  | anonym | nyere litteratur, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #20 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #21 |  | anonym | nyere litteratur, digte/sange |
|  | Respondent #22 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #23 |  | anonym | avisartikler |
|  | Respondent #24 |  | anonym | digte/sange, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #25 |  | anonym | filmmanuskripter, nyere litteratur |
|  | Respondent #26 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #27 |  | anonym | avisartikler, nyere litteratur, digte/sange, filmmanuskripter, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #28 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #29 |  | anonym | avisartikler, nyere litteratur, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #30 |  | anonym | nyere litteratur, avisartikler |
|  | Respondent #32 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #33 |  | anonym | nyere litteratur, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #34 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #35 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #36 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #37 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #38 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #39 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #40 |  | anonym | avisartikler, nyere litteratur, digte/sange, filmmanuskripter, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #41 |  | anonym | digte/sange, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #42 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #43 |  | anonym | nyere litteratur, digte/sange, avisartikler |
|  | Respondent #44 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #45 |  | anonym | filmmanuskripter, avisartikler |
|  | Respondent #46 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #47 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #48 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #49 |  | anonym | digte/sange, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #50 |  | anonym | digte/sange, avisartikler |
|  | Respondent #51 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #52 |  | anonym | nyere litteratur, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #53 |  | anonym | avisartikler, nyere litteratur, digte/sange, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #54 |  | anonym | filmmanuskripter, nyere litteratur |
|  | Respondent #55 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #56 |  | anonym | filmmanuskripter |
|  | Respondent #57 |  | anonym | digte/sange |
|  | Respondent #58 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #59 |  | anonym | avisartikler, nyere litteratur, digte/sange, filmmanuskripter, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #60 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #61 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #62 |  | anonym | nyere litteratur, digte/sange |
|  | Respondent #63 |  | anonym | nyere litteratur, digte/sange |
|  | Respondent #64 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #65 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #66 |  | anonym | digte/sange, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #67 |  | anonym | nyere litteratur, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #68 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #69 |  | anonym | filmmanuskripter, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #70 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #71 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #73 |  | anonym | avisartikler, nyere litteratur, digte/sange, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #74 |  | anonym | nyere litteratur, digte/sange |
|  | Respondent #75 |  | anonym | nyere litteratur, avisartikler |
|  | Respondent #76 |  | anonym | avisartikler |
|  | Respondent #77 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #78 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #79 |  | anonym | nyere litteratur, digte/sange |
|  | Respondent #80 |  | anonym | avisartikler |
|  | Respondent #81 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #82 |  | anonym | filmmanuskripter |
|  | Respondent #83 |  | anonym | digte/sange, avisartikler |
|  | Respondent #84 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #85 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #86 |  | anonym | digte/sange, gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #87 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #88 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #89 |  | anonym | digte/sange, gamle tekster fra før 1980 |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

# Bilag 3.2 Udtræk fra spørgeskemaundersøgelsen RGR

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tyskundervisningen** |  |  |
| Ejer | DK |  |  |  |
| Udløbsdato | 20/06/2014 16.00 |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
| **1.1 Undervisningens opbygning** |  |  |
| Hvad underviser din tysklærer mest i? |  |  |
|  | **grammatik** | **(34 - 77,3%)** |  |  |
|  | **ordforråd** | **(8 - 18,2%)** |  |  |
|  | **Ubesvaret** | **(2 - 4,5%)** |  |  |
|  | Respondent #1 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #2 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #3 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #4 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #5 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #6 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #7 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #8 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #9 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #10 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #11 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #12 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #13 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #14 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #15 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #16 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #17 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #18 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #19 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #20 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #21 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #22 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #23 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #24 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #25 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #26 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #27 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #28 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #29 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #30 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #31 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #32 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #33 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #34 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #35 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #36 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #37 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #38 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #39 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #40 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #41 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #42 |  | anonym | grammatik |
|  |  |  |  |  |
| **1.2 Litteratur** |  |  |
| Hvor lange er teksterne I læser? |  |  |
|  | **korte tekster 1-3 sider i alt** | **(20 - 45,5%)** |  |  |
|  | **lange tekster noveller eller romaner** | **(21 - 47,7%)** |  |  |
|  | **Ubesvaret** | **(3 - 6,8%)** |  |  |
|  | Respondent #1 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #2 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #3 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #4 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #5 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #6 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #7 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #8 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #9 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #11 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #12 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #13 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #14 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #15 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #16 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #17 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #18 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #19 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #20 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #21 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #22 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #23 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #24 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #25 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #26 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #27 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #28 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #29 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #30 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #31 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #32 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #33 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #34 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #35 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #36 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #37 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #38 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #39 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #40 |  | anonym | lange tekster noveller eller romaner |
|  | Respondent #41 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  | Respondent #42 |  | anonym | korte tekster 1-3 sider i alt |
|  |  |  |  |  |
| **1.3 Vægtning** |  |  |
| Hvad synes du læreren burde bruge mest tid på at undervise i? |  |  |
|  | **grammatik** | **(11 - 25%)** |  |  |
|  | **ordforråd** | **(28 - 63,6%)** |  |  |
|  | **tekstlæsning** | **(2 - 4,5%)** |  |  |
|  | **skriftlighed** | **(1 - 2,3%)** |  |  |
|  | **Ubesvaret** | **(2 - 4,5%)** |  |  |
|  | Respondent #1 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #2 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #3 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #4 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #5 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #6 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #7 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #8 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #9 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #10 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #11 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #12 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #13 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #14 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #15 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #16 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #17 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #18 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #19 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #20 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #21 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #22 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #23 |  | anonym | tekstlæsning |
|  | Respondent #24 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #25 |  | anonym | skriftlighed |
|  | Respondent #26 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #27 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #28 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #29 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #30 |  | anonym | tekstlæsning |
|  | Respondent #31 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #32 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #33 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #34 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #35 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #36 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #37 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #38 |  | anonym | grammatik |
|  | Respondent #39 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #40 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #41 |  | anonym | ordforråd |
|  | Respondent #42 |  | anonym | ordforråd |
|  |  |  |  |  |
| **1.4 Teksttyper** |  |  |
| Hvilke teksttyper læser I primært? |  |  |
|  | **gamle tekster fra før 1980** | **(4 - 9,1%)** |  |  |
|  | **avisartikler** | **(0 - 0%)** |  |  |
|  | **digte/sange** | **(3 - 6,8%)** |  |  |
|  | **nyere litteratur** | **(29 - 65,9%)** |  |  |
|  | **filmmanuskripter** | **(5 - 11,4%)** |  |  |
|  | **Ubesvaret** | **(3 - 6,8%)** |  |  |
|  | Respondent #1 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #2 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #3 |  | anonym | filmmanuskripter |
|  | Respondent #4 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #5 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #6 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #7 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #8 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #9 |  | anonym | filmmanuskripter |
|  | Respondent #11 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #12 |  | anonym | digte/sange |
|  | Respondent #13 |  | anonym | filmmanuskripter |
|  | Respondent #14 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #15 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #16 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #17 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #18 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #19 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #20 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #21 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #22 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #23 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #24 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #25 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #26 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #27 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #28 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #29 |  | anonym | gamle tekster fra før 1980 |
|  | Respondent #30 |  | anonym | filmmanuskripter |
|  | Respondent #31 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #32 |  | anonym | filmmanuskripter |
|  | Respondent #33 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #34 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #35 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #36 |  | anonym | digte/sange |
|  | Respondent #37 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #38 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #39 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #40 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #41 |  | anonym | nyere litteratur |
|  | Respondent #42 |  | anonym | digte/sange |

1. Fremtidens sprogfag er en rapport udgivet af en arbejdsgruppe, nedsat af undervisningsministeriet om kernefaglighed i fremmedsprogene 2003. Af rapporten fremgår det, at der er brug for at nytænke sprogfagene og at pensumtankegangen skal forlades til fordel for nye mål og indhold, prøve- og evalueringsformer. Sprogkernen er en rapport udgivet med støtte fra UVM, CBS, KU og DEA med det formål at undersøge sprog- og kulturundervinsingen i det almene gymnasium. Rapporten fremlægger på baggrund af undersøgelsen 8 anbefalinger til sprog- og kulturundervisningen i det almene gymnasium, 2011 [↑](#footnote-ref-1)
2. Jf. vejledningen for tysk 2010 [↑](#footnote-ref-2)
3. Goodlad et al: the domains of curriculum and their study, 1979 [↑](#footnote-ref-3)
4. Nevers, 2004 side 14 [↑](#footnote-ref-4)
5. Reinhart Koselleck (1923-2006) var en tysk historiker, der præsenterede sin analysemetode første gang i en artikel i 1967. Siden videreudviklede han metoden. Koselleck stod bag et 9 binds opslagsværk over de vigtigste begreber i den historiske proces over mod dannelsen af det moderne, tyske samfund (Geschichtliche Grundbegriffe, 1972-1997). [↑](#footnote-ref-5)
6. Niels Åkerstrøm Andersen, 1999 [↑](#footnote-ref-6)
7. Koselleck, R.: begreber, tid, erfaring, side 69-73 [↑](#footnote-ref-7)
8. tilvirket efter Kristándóttir, B: nysprog om tosprog: sprogbrug, politik og pædagogik, i: C. Haas, A. Holmen, C. Horst og B. Kristándóttir (red.) Ret til dansk – Uddannelse, sprog og kulturarv, København , Århus universitetsforlag, side 126 og Koselleck, side 69-73 [↑](#footnote-ref-8)
9. Koselleck, side 67 [↑](#footnote-ref-9)
10. definition på lærebog hentet fra Aarhus Universitet, 2010 <http://www.au.dk/pure/brugervejledning/publikationer/definition/> [↑](#footnote-ref-10)
11. modellen er hentet hos: Ditlevsen et.al, hvor den kaldes for en SPA-model (sprog på arbejde) [↑](#footnote-ref-11)
12. afsnittet bygger på Ditlevsen et.al, side 33-56. Herfra stammer ligeledes funktionsklassifikationen af fagtekster, som anvendes i afsnittet [↑](#footnote-ref-12)
13. Det Nationale Videncenter, se: http://laeremiddel.dk [↑](#footnote-ref-13)
14. Kriterierne er hentet hos: Thomas Illum Hansen, side 15, fra internettet: http://gymnasiedage.dk/pparkiv/powerpoints09/Hvor\_sidder\_kvaliteten.pdf [↑](#footnote-ref-14)
15. jf. Lars Qvortrup: 1., 2. Og 3. ordensviden: kvalifikation, kompetence, kreativitet [↑](#footnote-ref-15)
16. Frede V. Nielsen, Cursiv nr. 7, side 14 [↑](#footnote-ref-16)
17. Frede V. Nielsen, Cursiv nr. 7, side 13 [↑](#footnote-ref-17)
18. Frede V. Nielsen, Cursiv nr. 7, side 21, modellen er hentet sammesteds, side 21 [↑](#footnote-ref-18)
19. Frede V. Nielsen, side 26 [↑](#footnote-ref-19)
20. Frede V. Nielsen, side 27 [↑](#footnote-ref-20)
21. Brinkmann og Tanggaard, side 38 [↑](#footnote-ref-21)
22. se interviewguiden i bilag 1 [↑](#footnote-ref-22)
23. intra-program, der bruges til skema, kommunikation og evaluering på en række gymnasier [↑](#footnote-ref-23)
24. se bilag 2 [↑](#footnote-ref-24)
25. Kasper Møller Hansen, side 292 [↑](#footnote-ref-25)
26. læreplanerne er fra hhv. 1987 og 2004, men træder i kraft fra 1988 og 2005 [↑](#footnote-ref-26)
27. jf. Bekendtgørelsen fra 1987 og læreplanen fra 2004 [↑](#footnote-ref-27)
28. bekendtgørelsen for tysk 1988, side 527 [↑](#footnote-ref-28)
29. ibid. [↑](#footnote-ref-29)
30. bekendtgørelsen for tysk 2004, bilag 54, side 1 [↑](#footnote-ref-30)
31. bekendtgørelsen 1999, bilag 33 b, side 161 [↑](#footnote-ref-31)
32. Mehlsen, side 31 [↑](#footnote-ref-32)
33. ibid. [↑](#footnote-ref-33)
34. det nationale kompetenceregnskab blev givet videre af det nationale kompetenceråd, som blev nedsat af Huset Mandag Morgens Strategiske Forum i [1998](http://da.wikipedia.org/wiki/1998). [↑](#footnote-ref-34)
35. Undersøgelsen kortlagde 10 nøglekompetencer [↑](#footnote-ref-35)
36. Det nationale kompetenceregnskab 2005, side 9 [↑](#footnote-ref-36)
37. Det nationale kompetenceregnskab, side 21 [↑](#footnote-ref-37)
38. De gymnasiale uddannelser, 2003; citatet er forkortet, i det efterfølgende pointeres det, at almen dannelse ikke kun er et humanistisk anlæggende og at begrebet udvides til at omfatte de naturvidenskabelige fag [↑](#footnote-ref-38)
39. vejledning til tysk fortsættersprog B 2010, side 6 [↑](#footnote-ref-39)
40. definition hentet fra: Karen Lund, Sprogforum nr. 4, 1996 [↑](#footnote-ref-40)
41. bekendtgørelse nr. 411, 1999 side 1 [↑](#footnote-ref-41)
42. introduceret af Ove Kaj Pedersen [↑](#footnote-ref-42)
43. 1999-udgaven, side 161 [↑](#footnote-ref-43)
44. læreplanen 2013, punkt 4 [↑](#footnote-ref-44)
45. fra Karen Lund, Sprogforum nr. 4, 1996 [↑](#footnote-ref-45)
46. vejledningen for tysk fortsættersprog B 2010 side 5 og 6 [↑](#footnote-ref-46)
47. vejledningen 2010, side 5 [↑](#footnote-ref-47)
48. læreplanen 1999, bilag 33 b side 161 [↑](#footnote-ref-48)
49. læreplanen for 2013 [↑](#footnote-ref-49)
50. vejledningen 2010, side 13 [↑](#footnote-ref-50)
51. evalueringsrapporten, side 39 [↑](#footnote-ref-51)
52. Læreplanen 2004, bilag 54 [↑](#footnote-ref-52)
53. bekendtgørelsen, bilag 55, 2013 [↑](#footnote-ref-53)
54. det er et personligt gæt og en påstand jeg ikke kan dokumentere [↑](#footnote-ref-54)
55. Claire Kramsch, Culture in language Teaching [↑](#footnote-ref-55)
56. ibid. Side 13 [↑](#footnote-ref-56)
57. læreplanen 1993, side 138 [↑](#footnote-ref-57)
58. Et strukturelt sprogsyn ville lægge større vægt på sprogets systemer og opbygning og dermed i langt højere grad have krav om grammatisk tilegnelse og korrekthed. [↑](#footnote-ref-58)
59. se vejledningen fra 2010, side 12 [↑](#footnote-ref-59)
60. på nær i 1993 udgaven, hvor læsepensum er 325 sider over for 300 i 1987 [↑](#footnote-ref-60)
61. bekendtgørelsen 2010, side 21 [↑](#footnote-ref-61)
62. Hanne Geist og Dorte Fristrup, Sprogforum nr. 27, 2003 [↑](#footnote-ref-62)
63. Geist og Fristrup, Sprogforum nr. 27, side 15 [↑](#footnote-ref-63)
64. Angreth Steffensen, Sprogforum nr. 35, side 35 [↑](#footnote-ref-64)
65. Alles in allem (1998), forordet, side 10 [↑](#footnote-ref-65)
66. Geist og Fristrup, Sprogforum nr. 27, side 18 [↑](#footnote-ref-66)
67. Jf. indholdsfortegnelsen i Greif zu!, side 3 [↑](#footnote-ref-67)
68. se indledning. [↑](#footnote-ref-68)
69. ud af 40 adspurgte svarede ti positivt tilbage og heraf faldt 4 for aldersgrænsen [↑](#footnote-ref-69)
70. se bilag 1 [↑](#footnote-ref-70)
71. CL står for Cooperative Learning, en undervisningsform udviklet af amerikaneren Spencer Kagan, der består af forskellige strukturer for samarbejde mellem eleverne. Ofte arbejder eleverne i firemandsgrupper, hvor de er sat sammen efter deres formåen: en dygtig, en svag og to middel. Der findes mange forskellige strukturer, men fokus er på elev-elev aktivering og samarbejde, hvor læreren optræder som facilitator. [↑](#footnote-ref-71)
72. Computerens og internettets indtog i undervisningen har haft en væsentlig betydning for lærerens rolle i gymnasiet. Dette er en væsentlig faktor, men det er ikke et spor afhandlingen vil efterfølge her, da fokus i opgaven er de ændrede læreplaner. [↑](#footnote-ref-72)
73. Se bilag 3 for at få alle besvarelserne i detaljer [↑](#footnote-ref-73)
74. Ellen Krogh: keynoteforelæsning, side 19 [↑](#footnote-ref-74)
75. se bilag 1 under AB [↑](#footnote-ref-75)
76. Almen studieforberedelse, forkortes herefter AT og dækker over tværfagligt samarbejde i reformgymnasiet [↑](#footnote-ref-76)
77. JH [↑](#footnote-ref-77)
78. jf. læreplanen for tysk 2013 [↑](#footnote-ref-78)
79. Thomas Ziehe, Uddannelsesbladet, side 15 [↑](#footnote-ref-79)
80. JG [↑](#footnote-ref-80)
81. Andersen og Blach, 2010 side 74 ff. [↑](#footnote-ref-81)
82. Karen Sonne Jacobsen, Sprogfærdigheder, Cursiv nr. 7, side 151 [↑](#footnote-ref-82)
83. Karen Sonne Jacobsen, Sprogfærdigheder, Cursiv nr. 7 [↑](#footnote-ref-83)
84. almen sprogforståelse (AP) er et grammatikforløb i grundforløbet med det sigte at få eleverne på samme niveau hvad angår grammatik, pragmatik og sproglig analyse på dansk. [↑](#footnote-ref-84)