

VEJLEDNING FOR FAGET TYSK

1. TYSKFAGETS IDENTITET OG ROLLE

At lære et nyt sprog er som at få en nøgle til en ny verden. Man møder andre mennesker, andre måder at leve på, andre kulturer for derigennem at få øje på sin egen kultur, fællesskaber, ligheder og forskelle. Tyskfagets opgave er at få eleverne til at bruge denne nøgle og lukke døren helt op. For sprogfagene og dermed også for tyskfaget spiller Europarådets sprogpoltiske mål en væsentlig rolle. Der er her lagt vægt på kendskab til sprog som forudsætning for at kunne mestre et hverdagsliv sammen med mennesker fra forskellige kulturer. Sprog bygger bro mellem kulturer og gør det muligt at udveksle informationer og har dermed betydning for forståelse af andre menneskers måde at tænke og leve på.

Tyskfaget har udviklet sig til ikke kun at fokusere på færdigheder og viden inden for områderne mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation, men også kultur og samfund, og bidrager dermed aktivt til den enkelte elevs interkulturelle dannelse.



© Colourbox

1.1 TYSK I FAGRÆKKEN

Set i lyset af denne udvikling er det naturligt at inddrage tyskfaget i tværfaglige projekter. Tysk har i forvejen en naturlig samarbejdsflade med andre sprogfag. Tysk som 2. og 3. fremmedsprog bygger på de læringsstrategier og kommunikationsstrategier, eleverne har tilegnet sig i dansk og engelsk og inddrager elevernes erfaringer, også med andre sprog. Traditionelt har der været mange historie- og samfundsfagslærere, som har haft et samarbejde med tysklæreren, når fokus var på den europæiske historie. Det er vigtigt, men må anses for at være lidt enøjet, hvis det er det eneste, man samarbejder om. Der er mange temaer, som optager vores elever, hvor tyskfaget kan bidrage. Temaer som økologi, affald, brug og smid væk, hjemløse, energi, forurening, mennesket og naturen, familieformer, unges rettigheder, multikulti, integration, demokrati, transport, Europa osv. osv. Arbejdes der fx med et tema som ”Kleider machen Leute”, er det oplagt at komme ind på København, Paris og Berlin som modebyer, hvor både danske, franske og tyske designere og modeller arbejder side om side.

Danske skoleklassers lyst til at tage til Berlin eller Hamburg enten på klassetur eller udveksling kunne danne grundlag for et tværfagligt samarbejde og tilføje nye farver til tyskfagets farvepalet. Er man afsted på sådan en tur, er det nemt at samle ting og ideer til undervisning og projekter. Alle steder får man tilbudt hjemløseaviser. I Berlin hedder den ”Straßenfeger”, i Hamburg ”Hinz und Kunzt” og i København ”Hus forbi”.

1.2 ET FUNKTIONELT OG INTERAKTIONELT SPROGSYN

Sprogsynet i Fælles Mål for fremmedsprogene er funktionelt, hvilket betyder, at sprog altid har en funktion. Dvs. at sproget ses som et redskab til kommunikation, både mundtligt og skriftligt. Som følge af det funktionelle sprogsyn definerer Fælles Mål kompetencemål, der præciserer tyskfagets sproglige funktioner, og derfor skal eleverne sættes i læringssituationer, hvor de har brug for sproget, og hvor de bruger sproget.

INTERSPROG - ET SPROG PÅ VEJ

Det sprog, eleverne bruger, er et sprog på vej. I tilegnelsesprocessen udvikler eleven kontinuerligt sit helt eget sprog. Man taler om, at eleven opbygger et intersprog. Intersproget er systematisk, individuelt og foranderligt. Det er helt naturligt, at intersproget indeholder fejl eller sproglige varianter i forhold til målsproget. De sproglige varianter viser, hvor eleven befinder sig i sit intersprog. Dette faktum skal man være opmærksom på, når eleverne får feedback.

Intersproget udvikler sig ved, at eleven mere eller mindre bevidst danner hypoteser om tysk, prøver sig frem og erfarer, om hypoteserne var rigtige eller ej. Ved at lytte opmærksomt til elevernes sprog og analysere det, får læreren et indblik i, hvordan eleverne danner hypoteser. Hypotesedannelsen bygger på deres sproglige og kulturelle viden fra dansk og andre sprog samt deres erfaringer med tysk.

Teorien om elevens intersprog har nogle konsekvenser for undervisningen. Der må selvfølgelig være lejlighed til, at eleverne kan foretage en hypoteseafprøvning med tilhørende feedback. Samtalen er velegnet til afprøvning af hypoteser. Her kan eleven erfare, hvad der bliver forstået og ikke forstået, og hvilken effekt bestemte ord har på samtalepartneren. Det er vigtigt at skabe et trygt miljø, hvor eleverne deltager aktivt og tør afprøve at sige noget på tysk.

1.3 LÆRINGSSTRATEGIER

Sproglæringsstrategier er de strategier – eller teknikker – man med fordel kan anvende for at lære et sprog. Der er rigtig mange af dem, og fx er der fundet over 100 læringsstrategier i international forskning. Læringsstrategier handler om effektive måder at forstå, huske og genkalde på, og ligesom alt andet kan læringsstrategier læres.

Man kan tale om, hvilke strategier eleverne selv bruger og på den måde lære af hinanden. Man kan fx have fokus på 'dagens strategi' og afprøve den ved hjælp af øvelser. Man lærer meget mere, hvis man ved, at der findes teknikker til at lære med og gør erfaringer med dem. Følgende sproglæringsstrategier er nyttige for eleverne at kunne anvende:

Være nysgerrig og modig: Man lærer mere sprog ved at være opmærksom på sprog og aktivt lede efter og undersøge det alle de steder, man kan komme til. Man kan også lære sprog ved at kaste sig ud i at bruge det og se, om det virker. Jo mere man bruger et sprog, jo mere lærer man.

Gætte: Det er godt at turde gætte generelt, men eleverne skal også have hjælp til, hvad man kan bruge, når man gætter. Man kan fx gætte, at ord på fremmedsproget, der ligner ord på dansk, måske betyder det samme på de to sprog, eller at en tekst, der er skrevet i en avis, måske handler om nogle nyheder. Hvis man har læst en del af en sætning og forstået den nogenlunde, kan man ofte gætte sig til resten af sætningen. Hvis man kan forstå bare noget af det, man lytter til, kan man ofte gætte sig til hovedindholdet.

Bruge det man ved i forvejen: Det er godt at trække på den viden, man har i forvejen, når man skal lære sprog. Jo mere man kender til situationen, formålet, emnet osv., jo nemmere er det at gætte kvalificeret på nye ord eller nyt indhold.

Bruge støtte: Støtte kan hentes mange steder, fx i illustrationer til en tekst, i billeder eleven tegner, i den sproglige kontekst, mimik og kropssprog, i ordbøger, stavekontroller. Det støtter ligeledes sprogtilnærmelsen, at eleverne tager noter på fremmedsproget.

Efterligne, gentage og træne: Sproglig træning minder om fysisk træning, og eleverne ved fx godt, at man skal øve sig for at blive god til fodbold. Sproget kan man træne ved fx at lytte til det hver dag, skrive sin egen ordbog, indtale en dagbog på sin computer, have kontakter over nettet, se film på målsproget eller samle gode ord og udtryk – afhængig af, hvad det er, man skal træne. Det er vigtigt at have modeller både for det mundtlige og det skriftlige sprog.

Udnytte processer: Hvis man kender til processer i forhold til det, man gør, kan man udnytte strukturen i disse processer til at lære mere med. Hvis man fx kender til faserne i den gode skriveproces, hvor man planlægger, skriver udkast, skriver om osv., kan man anvende denne proces bevidst til at blive bedre til at skrive på fremmedsproget. Tilsvarende er det godt at kende til planlægningsprocesser for mundtlige fremlæggelser.

Opsøge feedback: Elever ved ofte, hvad de selv ikke kan og gerne vil lære. De kan også opfordres til at søge feedback fra lærer og kammerater. Det er en god strategi, fordi man får umiddelbare svar dér, hvor man er i tvivl.

1.4 OM AT ARBEJDE MED ORDFORRÅD

Arbejdet med ordforrådsindlæringen er centralt i undervisningen i alle faser. *Uden ord intet sprog!* Målet med undervisningen er derfor, at eleverne tilegner sig et ordforråd, som er klar til at blive brugt. Ordforråd er det vigtigste element i sprogundervisningen, som også Freudenstein udtrykker det:

”Eigentlich sollte es sich ja inzwischen herumgesprochen haben, dass die Grammatik sehr viel weniger wichtig für die Kommunikation ist als die Kenntnis eines relevanten Wortschatzes. Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kam.” (Prof. Dr. Reinhold Freudenstein 1992).

Men hvilket ordforråd skal eleverne lære, og hvordan kan vi udvælge, hvad eleverne skal præsenteres for i de forskellige faser fra 5. til 9. klassetrin? Her kan følgende tre kriterier danne et grundlag: anvendelighed, forståelighed og ”lærbarhed”.

ANVENDELIGHED

Om ordforrådet er anvendeligt, kommer i høj grad an på elevgruppen. Hvad er deres behov, og hvilket ordforråd skal de have til rådighed for at kunne udtrykke noget? Ord skal læres i sammenhæng, og det er derfor vigtigt, at vi arbejder tematisk i undervisningen. Det kommer til udtryk i begrebet livsdomæner, som bruges i ”Den europæiske referenceramme for sprog” og giver eksempler på, hvad nære emner kan være og at enhver sproghandling finder sted i en bestemt kontekst. I ”Profile Deutsch” (Profile Deutsch, Langenscheidt 2002) er der udarbejdet tematiske lister over ord og udtryk, der knytter sig til temaer.

Det private domæne – er dér, hvor vi lever hjemme og rummer temaer som: Mein Zimmer, Am Frühstückstisch, Haustier, Familie osv.

Det offentlige domæne - er dér, hvor vi lever og agerer i det offentlige rum og rummer temaer som: Auf dem Sportplatz, Im Einkaufszentrum, Transport, Ampelmann osv.

Arbejdsdomænet - er dér, hvor vi arbejder og rummer temaer som: Im Restaurant, Eisdielen, Disco, Ein Döner bitte, Mein Freizeitjob osv.

Uddannelsesdomænet – er dér, hvor vi deltager i uddannelsessystemet og rummer temaer som: In der Schule, Internatschule, Klassenreise, Austausch, Sprachreise, AG's osv.

Der skal inden for alle disse domæner være mulighed for at arbejde med ordforråd, som er afpasset til forskellige mål i de forskellige faser, og på den måde få skabt en progression i arbejdet med ordforrådet i de enkelte domæner. Derfor er det vigtigt at vende tilbage til domænets forskellige temaer i forskellige faser og udbygge det indholdsmæssigt. I 1-trinforløb, 1. fase, kan det være et læringsmål, der handler om, at eleverne kan forstå ord og udtryk, når de kombineres med billeder. Hvis temaet er Kleidung, arbejder eleverne fx med ord og billedkort for at tilegne sig ordforråd som enkeltord og vendinger. I fase 2, hvor målet kan være, at de kan svare på spørgsmål i et interview, er fokus på, at de inden for temaet Kleidung kan føre en samtale om tøj. I 3. fase, hvor læringsmålet kan være, at de kan spille et rollespil, er fokus på, at de i en situation som fx i en tøjbutik kan agere som kunde eller ekspedient osv. På denne måde danner læringsvejen en spiral og tilføjer nye færdigheder og viden.

FORSTÅELIGHED

Om ordforrådet er forståeligt handler om, hvor tæt et slægtskab, der er mellem modersmålet og fremmedsproget. Mellem dansk og tysk er der et slægtskab både sprogligt og kulturelt. Vi har således mange sproglige lån fra tysk inden for det offentlige domæne og arbejdsdomænet. Her finder man begreber, der er knyttet til samfund, handel og håndværk, fx Bürger – borger, Bürgermeister – borgmester, Handel – handel, Kaufmann – købmand osv. Også inden for det private domæne er der mange lån, fx Vater – fader/far, Sohn - søn, Kartoffel - kartoffel, Strümpfe - strømper, Ferien - ferie osv. Ud over dette vil der være en række transparente ord, som eleverne kender fra andre sprog, fx Apfelsine – appelsin, Auto – bil, Konfirmation - konfirmation. Det er vigtigt, at man i undervisningen benytter sig af, at eleverne i forvejen har kendskab til en lang række ord og udtryk, og at man dermed tager afsæt i elevernes erfaringer og forhåndsviden.

”LÆRBARHED”

Om ordforrådet er lærbart er afhængigt af, om ordene er nemme eller svære at lære. Ord og vendinger, der er lettere at lære end andre, kommer hurtigere til at indgå i elevens grundlæggende ordforråd. Det gælder fx ord og vendinger, der kan formidles gennem andre sanser end synssansen. Når vi oplever verden, anvender vi i første række synet og hørelsen. Læringseffekten forøges allerede betydeligt, når både syns- og høresansen inddrages i læringsprocessen, men en endnu bedre læring opnås, hvis eleverne i læringsprocessen derudover også arbejder med rytme, form, følesans, mimik, gestik m.m.

Ligeledes er relevante ord fra elevernes livsverden nemmere at lære, fordi eleverne gennem personlige erfaringer allerede har en forforståelse fra deres modersmål og dermed en viden om, hvordan man handler sprogligt, som de bringer med ind i klasserummet. Her er det også værd at bemærke, at kulturelle og individuelle erfaringer og forestillinger er med til at præge, hvordan vi opfatter verden, og at bestemte ord hos forskellige mennesker aktiverer forskellige forestillinger. Derfor er det vigtigt at arbejde med kultursammenligning, hvor kulturelle forskelle og ligheder kan blive tydeliggjort og analyseret. Fx vil ordet Familie uden tvivl give anledning til mange tolkninger hos eleverne i en klasse, idet de hver især medbringer forskellige erfaringer. Endelig optages ord og vendinger, der påvirker eleverne følelsesmæssigt, lettere i ordforrådet.

Det er vigtigt, at man i undervisningen er opmærksom på, hvordan eleverne mest effektivt arbejder med ordforråd. Vi ved, at ord læres bedst i sammenhænge, i logiske strukturer og i helheder. Det gælder om at eleverne gennem øvelser og opgaver arbejder med at indarbejde nye ord i deres hukommelse. For at kunne huske og anvende ord og informationer skal disse kodes ind i vores langtidshukommelse, og det er vigtigt at gøre processen færdig, så ordene bliver lagret og ligger klar til igen at blive aktiveret. Det betyder, at man i undervisningen skal arbejde med øvelser og opgaver, der giver: sproglige input, muliggør bearbejdelse, indkodning, lagring og aktivering. Den, der ikke gentager, glemmer! Derfor må undervisningen tilrettelægges, så eleverne jævnligt møder ord og vendinger i forskellige sammenhænge inden for det tema der arbejdes med. Jo oftere eleverne møder ord, jo bedre huskes de. Gentagelse kan gøres på mange måder, fx kan man som optakt til et tema lade eleverne lave en brainstorm, hvor de mobiliserer den viden de har om emnet. I dette arbejde kan der godt indgå danske ord, fx Essen: Wurst, Reis, Pommes frites, bøl, Cola, Bier, frikadeller, Kartoffelsalat. Efterfølgende kan disse ord sorteres i forskellige kategorier: drikkevarer, tilbehør, kød osv., hvor substantivernes køn er en del af ordet: Bier – das Bier, Wurst – die Wurst osv. I det videre arbejde kan indgå tegninger/billeder, som kobles med ord eller sætning. Rækken er lang og mulighederne mange, men det er væsentligt, at variationen gør gentagelserne meningsfulde for eleverne. For atter at kunne aktivere ordene er det vigtigt, at ordene kobles sammen på så mange forskellige måder som muligt. Vigtigt er det også at være opmærksom på, at læring påvirkes via sanserne. Arbejder man fx med temaet Weihnachten, kan man tilegne sig ordforråd ved hjælp af konkrete materialer, lege kimsleg, spille kort og vendespil, høre og synge med på julemusik, spille krybbespil, se filmklip fra Weihnachtsmarkt, bage og spise Vanillekipferl, tegne og skrive julehilsner, skrive ønskelister, lære digte udenad og fremsige dem, lege ordstafet, lave mobilralley osv.

Derfor er denne dimension vigtig for arbejdet med ordforråd.

For ordtilegnelsesprocessen kan opstilles følgende grundsætninger:

Ordforråd bør øves systematisk. Det betyder ikke, at der skal øves på én bestemt måde, men at eleverne stilles over for varierede kommunikative og kognitive udfordringer, som understøtter læringen, ved fx at formulere sætninger med ordet, kombinere ord og billede, bruge ordet i tale-handlinger, gruppere ord efter sammenhæng osv.

Ordforråd bør øves i naturlige sammenhænge. Det betyder, at det så ofte som muligt øves tematisk, situativt og handlingsorienteret. Det betyder ikke, at undervisningssituationen ubetinget skal afspejle en reel situation, men at eleverne kan forestille sig en sådan. Fx kan man under temaet Essen lave et rollespil om at gå på café.

Ordforråd øves af elever og kræver en vedholdende arbejdsindsats. Derfor bør eleverne tilbydes øvelsesformer, der er motiverende for ordforrådstilegnelse. Det betyder, at der skal tages hensyn til elevernes forskellige forudsætninger og behov, og derfor er differentierede øvelser nødvendige. Disse øvelsesformer kan tage hensyn til den enkeltes læringsstil, elevens foretrukne intelligens eller ramme den nærmeste zone for udvikling. Når en elev skal tilegne sig ord og faste vendinger, og elevens foretrukne intelligens er den musikalske, motiveres eleven gennem arbejde med sang, rytmer, rim m.m.

1.5 DEN FÆLLES EUROPÆISKE REFERENCERAMME FOR SPROG

Det europæiske arbejde med at opstille mål for fremmedsprogsundervisning danner også grundlag for Fælles Mål. Det europæiske arbejde kan findes i Den Fælles Europæiske Reference for Sprog, som er udgivet af Europarådet. Referencerammen giver på tværs af sprog beskrivelser af færdighedsniveauer, således at man kan måle kommunikative fremskridt trin for trin i et livslangt perspektiv. Materialet indeholder generelt god inspiration for sproglærere.

Find Den Fælles Europæiske Reference for Sprogs selvevalueringsskala under Relaterede filer.

1.6 SAMMENHÆNG OG OVERGANG TIL UNGDOMSUDDANNELSERNE

Der kan være en tendens til, at elever synes at engelsk er det eneste nødvendige, at de ikke længere ”gider” fransk og tysk, og at de derfor i stedet vælger at fortsætte deres ungdomsuddannelse med et helt nyt og tredje fremmedsprog som fx spansk eller kinesisk.

Spørgsmålet er så om læreren kan være medvirkende til, at eleverne vælger at fortsætte med tysk efter folkeskolen? Svaret er ja, idet man som udskolingslærer kan være medvirkende til at motivere eleverne og bygge bro til ungdomsuddannelserne. Dette gøres bedst ved at se sprogundervisningen i et længdeperspektiv, og det er da også forsøgt med læseplanerne for de gymnasiale uddannelser, der netop knytter fint an til grundskolens. Læseplanen for fx STX er fint sammenkoblet med de forenklede fælles mål, og det er et skridt på vejen. Næste skridt på vejen må være et samarbejde lærerne og klasserne imellem, således at forståelseskløften mellem uddannelsesstrinene reduceres.

Ideer til samarbejde mellem folkeskolen og ungdomsuddannelserne:

- En fælles sprogdag
- Værkstedsundervisning
- Fremstilling af et spil
- GPS løb
- Filmdag

Der kan være flere modeller for interaktionen mellem eleverne på de forskellige uddannelsesniveauer. En model kan være, hvor undervisningens aktiviteter er forberedt af de ældste elever og har de yngre elever i rollen som de ”besøgende”, der skal løse opgaverne. En anden model kan være, hvor lærerne i fællesskab forbereder undervisningen, hvorefter de lader eleverne samarbejde om det planlagte. Det kunne fx være en sprogdag med emnet tv-køkken som omdrejningspunkt. Eleverne kunne arbejde med opskrift, ordforråd, vendinger o.l. Efterfølgende kunne de se nogle tyske madprogrammer som inspiration, skrive et manuskript og filme deres eget ”Kochstudio”.

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

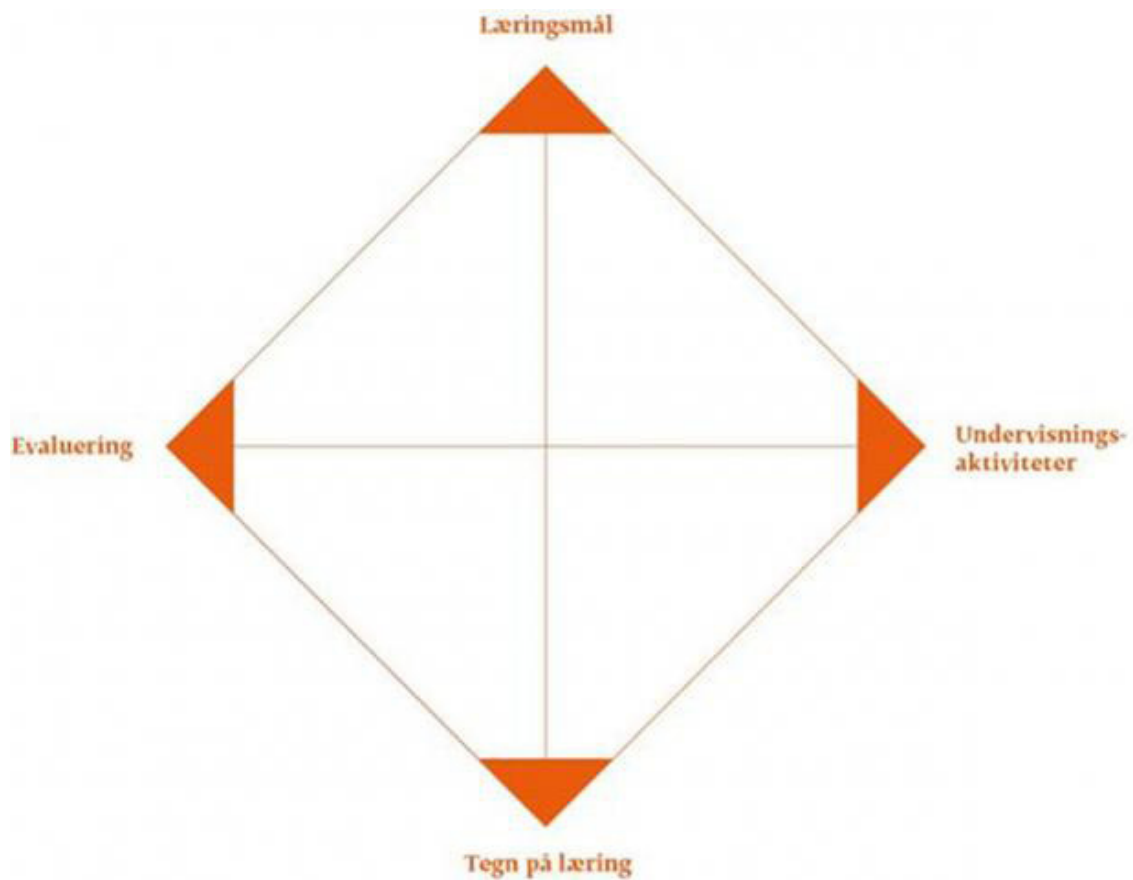
2. LÆRINGSMÅLSTYRET UNDERVISNING

Den læringsmålstyret undervisning tager udgangspunkt i et systematisk arbejde med læringsmål. Læringsmålene er mål for det, eleverne skal lære og er styrende for lærerens valg af undervisningens indhold, forløb og aktiviteter. Fælles Mål skal understøtte lærerens arbejde med læringsmål.

2.1 DEN DIDAKTISKE MODEL: FIRE INDBYRDES AFHÆNGIGE FAKTORER

Læringsmålstyret undervisning hænger valg af læringsmål, valg af undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering tæt sammen i alle faser af undervisningen.

Når et forløb har afsat i nogle bestemte læringsmål, vælges undervisningsaktiviteter, der fremmer netop disse læringsmål. Samtidig overvejer læreren tegn, der kan vise, hvor langt eleverne er i forhold til at opfylde læringsmålene. Valg af undervisningsaktiviteter hænger også sammen med, hvad evalueringen fra sidste forløb viste og dermed, hvilke læringsmål og undervisningsaktiviteter der vil skabe passende læringsudfordringer for alle klassens elever. I læringsmålstyret undervisning sigtes altså hele tiden mod et mål for elevernes læring.



© Undervisningsministeriet
Model 1: Relationsmodellen

Relationen mellem de fire indbyrdes afhængige dimensioner kan illustreres ved ovenstående model. Nedenfor gennemgås de fire dimensioner af relationsmodellen.

Det er lærerens opgave at nedbryde – eller omsætte – Fælles Mål til konkrete mål for, hvad eleverne skal kunne ved afslutningen af et undervisningsforløb. Det er mål, der angiver skridt på vejen til at nå det fælles læringsmål, og mål der kan forklares og gøres tydelige for eleverne. Med det udgangspunkt kan læreren skabe passende læringsudfordringer for alle elever.



Model 2: Nedbrydning af Fælles Mål til læringsmål for det enkelte undervisningsforløb

De indholdsvalg, valg af aktiviteter, af opgaver og af processer, som læreren foretager, skal være begrundet i, hvordan de understøtter alle elevers læring. Undervisningsaktiviteterne skal også planlægges med sigte på at give læreren viden om elevernes læringsudbytte, så læreren kan give eleverne feedback.

Læreren skal også afgøre, hvordan lærere og elever kan se tegn på, at målene er nået. Tegn er kriterier for målopfyldelsen og kan bestå af det, som eleverne kan kommunikere, færdigheder, de kan demonstrere i praksis, eller produkter de kan skabe. Læreren tolkning af tegnene hjælper læreren med at vurdere elevernes læringsudbytte og danner grundlag for lærerens feedback til eleverne om deres læringsresultater.

Læreren skal løbende evaluere, hvor eleverne er i forhold til læringsmålene, og hvordan de kan støttes og udfordres i at komme videre i retning af målene. En formativ evaluering gør det muligt for læreren at give eleverne feedback på deres læringsudbytte undervejs i forløbet. Den formative vurdering af elevernes læringsudbytte undervejs følges op af en summativ vurdering af samtlige elevers læringsudbytte, som danner afsæt for planlægningen af det næste forløb.

Læringsmålstyret undervisning foregår gennem tre faser: Planlægning, gennemførelse og evaluering. I hver af de tre faser har læreren øje for sammenhængen mellem læringsmål, valg af undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering, så alle elever får passende læringsudfordringer. Læs mere om læringsmålstyret undervisning i Undervisningsministeriets **vejledning om læringsmålstyret undervisning** under Relaterede moduler.

I nedenstående afsnit gennemgås de centrale overvejelser om læringsmålstyret undervisning i faget tysk ud fra et eksempel på et undervisningsforløb.

2.2 LÆRINGSMÅLSTYRET UNDERVISNING I TYSK

At lære tysk er en proces. Målstyret undervisning i tysk understøtter denne proces bl.a. ved bevidst opdeling i faser. På baggrund af elevernes niveau formulerer vi læringsmål. Ved at tydeliggøre dem for eleverne, involverer vi dem i undervisningsprojektet. Dette udgør en stor motiverende faktor, da eleverne ved, hvad der forventes af dem, og hvad de skal blive bedre til. Sammen er vi klar over, hvor vi er på vej hen.

Den målstyret undervisning foregår i tre faser: planlægning, gennemførelse og evaluering. Det er en cirkulær proces, hvor evalueringen fører frem til en ny planlægning med efterfølgende gennemførelse og evaluering.

PLANLÆGNING

Når vi planlægger undervisning i tysk, formulerer vi på baggrund af elevernes niveau passende og differentierede læringsmål med afsæt i de målpar, der danner målet for undervisningen i faget. Med til planlægningen hører at vælge den sammenhæng, som arbejdet med målet skal udspille sig i. Her vælger vi indhold, metoder, organisering, aktiviteter, øvelser m.m. med fokus på, at de skal kunne understøtte læringen og muliggøre, at eleverne når målet. Derefter skal læreren beslutte, hvilke tegn på læring, der skal kigges efter hos eleverne for at sikre, at målene er nået. Det hjælper både lærerne og eleverne til at holde øje med, hvor langt de er nået med deres læring.

GENNEMFØRELSE

I undervisningen er det vigtigt, at man fra begyndelsen gør klart for eleverne, hvad de skal lære, hvilket indhold og hvilke aktiviteter de derfor skal arbejde med, og hvad de skal kunne, når de er færdige med arbejdet. Det betyder, at læringsmålene skal være synlige i klasserummet. Undervejs i arbejdet er det nødvendigt, at læreren sammen med eleverne jævnligt gør status med henblik på, hvor eleverne er nået til i læringsprocessen, sådan at alle er med på, at man er på rette spor. Det kan også betyde, at læreren og eleverne justerer målene.

EVALUERING

Den afsluttende evaluering får os til at stoppe op. Den skal vise, hvor eleven er i læringsprocessen og skal give fingerpeg mod, hvad hver enkelt elev fremadrettet skal arbejde med, hvorefter undervisningsprocessen starter på ny.

Det er vigtigt, at der er god tid til at tale med eleven, sådan at han eller hun kan få en ordentlig feedback og føle sig set. Under denne samtale tales der først og fremmest om, hvad eleven kan. Først derefter kommer man ind på særlige fokuspunkter med henblik på, hvad eleven kan forbedre, sådan at eleven bliver klar over, hvad han eller hun skal arbejde med og hvordan. Dette samarbejde mellem elev og lærer er vigtigt for elevens faglige udvikling og fremmer samtidig motivationen.

ET EKSEMPEL PÅ MÅLSTYRET UNDERVISNING

Eksemplet bygger på et færdigheds- og vidensmål fra kompetenceområdet, mundtlig kommunikation i 8.-9. klasse. Det overordnede kompetencemål er:

Eleven kan kommunikere på tysk mundtligt i et forståeligt og sammenhængende sprog.

Færdigheds- og vidensmålparret for kompetenceområdet samtale, fase 1 lyder sådan:

- Eleven kan udveksle budskaber og holdninger
- Eleven har viden om kommunikationsstrategier bestemt af situation, afsender og modtager

Rammen er et eTwinningprojekt med temaet ”Jung sein”, hvor et af delemnerne er ”Meine Eltern”. På baggrund af ovennævnte målpå er der lavet flere læringsmål, hvoraf det ene lyder sådan:

- Eleverne kan føre en samtale om forhold til forældre og kan give udtryk for følelser og holdninger.

Læreren har gjort op med sig selv, hvilke tegn på læring han eller hun vil iagttage, og formulerer følgende delmål:

- Niveau 1 - Eleven siger noget om egne erfaringer og er ellers enig med de andre.
- Niveau 2 - Eleven giver udtryk for egne holdninger og kommenterer de andres udsagn.
- Niveau 3 - Eleven giver udtryk for egne holdninger og kommenterer de andres udsagn ved at inddrage positive og negative aspekter.

De konkrete færdigheds- og vidensmål synliggøres gennem drøftelse med eleverne og fastholdes eventuelt ved, at de hænges op i klassen.

For at nå ovenstående mål er der blevet arbejdet med for forståelse, forskellige sproglige input, faste udtryk, vendinger og gambits. Læreren hjælper eleverne og sørger dermed for, at hver enkelt elev får en passende stilladsering, således at flest mulige opnår at opfylde målet.

Ud fra en konkret stillet opgave skal eleverne i grupper

- føre en samtale om temaet familie
- diskutere, hvordan de synes forældre skal være i al almindelighed
- diskutere, hvorvidt det er i orden, at forældre sætter grænser

Under diskussionen filmer eleverne deres samtale og efterfølgende ses optagelsen af filmen igen af læreren og i grupperne. Hver enkelt elev tager noter og vurderer sig selv med henblik på, hvor han ligger i forhold til målene. I en efterfølgende samtale mellem lærer og elev drøftes elevens selvevaluering, og læreren giver feedback. Sammen aftaler lærer og elev, hvad der skal til, for at eleven kommer et skridt videre. Det kan være, at eleven skal arbejde med ordforråd, udtrykke meninger og holdninger o.l.

Læringsmål

Eleverne kan føre en samtale, hvor de kan give udtryk for følelser og holdninger.

Evaluering

Selvevaluering på baggrund af filmoptagelse

Feedbacksamtale med læreren

Undervisningsaktiviteter

Arbejdet med filmen ”Meine Eltern”

Indsamling af ordforråd til emnet

Træning af faste vendinger til at give udtryk for meninger m.m.

Arbejde med brug af gambits

Tegn på læring

Niveau 1: Eleven siger noget om sine egne erfaringer og er ellers enig med de andre.

Niveau 2: Eleven giver udtryk for egne holdninger og kommenterer de andres udsagn.

Niveau 3: Eleven giver udtryk for egne holdninger og kommenterer de andres udsagn ved at inddrage positive og negative aspekter.

3. UNDERVISNINGENS TILRETTELÆGGELSE OG INDHOLD

Læreren skal tilrettelægge undervisning med sin viden og erfaring, så hvert enkelt elev lærer så meget som muligt. Det er også vigtigt, at undervisningen er anvendelsesorienteret og varieret. I afsnittet gennemgås centrale overvejelser om undervisningens tilrettelæggelse og indhold i faget tysk.

3.1 LÆREMIDLER

Folkeskolens tyskundervisning har traditionelt været præget af lærebogssystemer. Læremidler skal først og fremmest bidrage til, at eleverne lærer det, de skal. Valget af læremidler skal derfor foregå med præcist blik for, hvordan de skal bidrage til læringen frem mod målene. Det er således ikke et mål i sig selv, at 7. klasse skal gennemarbejde hele grundbogen med tilhørende øvehæfter, som skolen har indkøbt.

DE DIDAKTISEREDE LÆREMIDLER

De didaktiserede læremidler kan fx være undervisningsforløb, fagsystemer med tilhørende webside, temaportaler og fagportaler. Det er vigtigt at undersøge, om læremidlerne er tilpasset målgruppen, og om de indeholder forslag til planlægning af forløbet. Desuden skal man fokusere på følgende områder:

Hvordan tilgodeser læremidlet et kommunikativt sigte?

- Bliver der arbejdet med relevante sproghandlinger med en tilpas sværhedsgrad?
- Er der en tydelig sammenhæng mellem øvelserne?
- Bygger øvelser og opgaver videre på noget, eleverne i forvejen kan?

Hvordan tilgodeser læremidlet den enkelte elevs interesser og behov?

- Indgår arbejdet med strategier som en integreret del?
- Er der mulighed for en differentieret tilgang til øvelser og opgaver?
- Er der variation i organisationsformerne?

Hvordan formidles grammatikken i lærebogssystemet?

- Er der en argumenteret rækkefølge af de forskellige grammatiske dele?
- Indgår grammatikken som en integreret del af undervisningen?
- Opfylder arbejdet med grammatikken elevernes kommunikative behov?

DE SEMI-DIDAKTISEREDE LÆREMIDLER

De semi-didaktiserede læremidler kan fx være læringsmoduler, didaktiserede kopiark og interaktive hjemmesider, og disse adskiller sig fra didaktiske læremidler ved kun at varetage enkelte opgaver. Når lærerne vælger denne type læremidler, skal de være opmærksomme på, hvilke specifikke faglige mål læremidlet udpeger, lægge mærke til de beskrevne arbejdsgange og tage højde for tidsrammen. De semididaktiserede læremidler vil ofte blive tematisk integreret i et større, sammenhængende undervisningsforløb.

DE IKKE-DIDAKTISEREDE LÆREMIDLER

De ikke-didaktiserede læremidler kan være semantiske læremidler, dvs. læremidler, der har et betydningsindhold, som sagtekster, hjemmesider, videoer, skønlitteratur, e-bøger, film og spil. Det kan også være funktionelle læremidler som digitale redskaber, tavler og værktøjer til at håndtere forskellige funktioner som opslag, præsentation, produktion eller kommunikation. Fælles for disse læremidler er, at de ingen indbygget didaktik har, og læreren må derfor selv udforme faglige mål og overveje, hvordan man fagdidaktisk bedst kan integrere læremidlerne meningsfuldt i undervisningsforløbene.

3.2 SPROGLIG UDVIKLING

DEN NØDVENDIGE GRAMMATIK

Blandt fremmedsproglærere er fokus på sprog, når det gælder emnet grammatik, ofte til debat. Argumenter i debatten bygger ikke altid på den viden, vi har om grammatik og grammatikformidling, men som regel på det sprogsyn, den enkelte lærer explicit eller implicit lader komme til udtryk i undervisningen. Med afsæt i læseplanen er der ingen tvivl om, at undervisningen i folkeskolen skal bygge på et kommunikativt, pragmatisk sprogsyn. Det betyder, at arbejdet med grammatik skal understøtte de kommunikative færdigheder og være en integreret del af den daglige undervisning. Grammatik skal altså ikke udøves som en selvstændig disciplin, som det praktiseres i et traditionelt gammelsprogligt syn på faget.

Der er ikke tvivl om, at der skal arbejdes med sprogligt fokus i undervisningen. På den måde opnår eleverne kendskab til relevante regler i sproget, og det vil være en god hjælp i deres sprogtilegnelsesproces og udvikling af deres intersprog. At have nogen grammatisk viden er en forudsætning for at kunne udvikle sproget ud over det mest elementære. Det er imidlertid ikke så ligetil at omsætte grammatisk viden til sproglig handling. Derfor er det vigtigt ikke alene at holde sig for øje, hvilke grammatiske dele, der skal formidles hvornår, men også hvordan.

Traditionelt set har grammatikundervisningen i folkeskolen været deduktiv. Det betyder, at læreren har forklaret en regel og givet eksempler, og eleverne har efterfølgende øvet reglen ofte som isolerede sætninger fx i form af indsætningsøvelser. Denne fremgangsmåde kan meget vel betyde, at eleverne bliver gode til at løse de stillede opgaver, men sandsynligheden for, at eleven kan bruge det i nye kommunikative situationer, er ikke stor. En anden fremgangsmåde er at lære grammatik i kommunikative situationer, hvor eleven sættes på sporet af et grammatisk fænomen, søger en mulig forklaring og på den måde bliver bevidst om sproglige regler (induktiv). De tilknyttede øvelser er kommunikative aktiviteter, hvor den grammatiske regel øves. Med den fremgangsmåde får eleven en grammatisk viden og sproglig færdighed, som gerne skulle blive en integreret del af elevens intersprog. Læreren skal derfor gennemtænke grammatikundervisningen trin for trin og tage hensyn til, hvilke kommunikative behov eleverne har.

Hvilken grammatik skal eleverne så lære og i hvilken rækkefølge? Det korte svar på begge spørgsmål er, at de skal lære "den nødvendige grammatik". Det er op til læreren at udvælge de nødvendige grammatiske fænomener samt vælge en progression, der passer til eleverne. Det er ikke altid nok alene at holde sig til den progression, et læremiddel stiller til rådighed. I Profile Deutsch fra 2002 (Profile Deutsch 2002, Langenscheidt/ Berlin) har man forsøgt at omsætte grundtankerne fra den europæiske referenceramme for sprog (CEFR, "Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen", Langenscheidt/ Linz) til tyskfacet. Her giver man et bud på, hvilke grammatiske fænomener, der vil være passende på forskellige niveauer. Det understøtter desuden den tanke, at visse grammatiske fænomener læres i en bestemt rækkefølge, uafhængigt af alder eller sproglig baggrund.

I grammatikformidlingen er det også vigtigt at tage udgangspunkt i det, eleverne allerede ved. De har kendskab til deres modersmål, de har kendskab til 1. fremmedsprog og evt. dansk som andetsprog. Man kan i undervisningen have god nytte af at arbejde med en sammenlignede grammatik. Fx kan man sammenligne syntaksen i en dansk ledsætning med syntaksen i en tysk ledsætning og på den måde gøre eleverne bevidste om, hvordan forskellige sproglige strukturer adskiller sig eller ligner tysk.

OM ELEVSPROG OG "FEJL"

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

Fejl er et nødvendigt led i den sproglige udvikling, og det er vigtigt for sprogtilegnelsen, at eleverne tør og har lyst til at sige noget. Det giver eleverne selvtillid, når kommunikation lykkes og ikke hele tiden afbrydes af rettelser. Som følge heraf vil eleverne turde eksperimentere med sproget og være lydhøre over for at blive rettet og lytte efter gode råd og vejledning.

Der er naturligvis forskellige grader af, hvilken betydning fejl eller de sproglige varianter har for kommunikationen, og hvis fejlene skal være et afsæt for videre sproglig udvikling, er det vigtigt at have kendskab til nogle af de væsentligste kilder til sproglige varianter:

- Transfer fra andre sprog – modersmål, engelsk – eleven overfører elementer og strukturer fra andre sprog til tysk, fx Gestern ich war bei meiner Oma.
- Overgeneralisering inden for målsprog - generaliserer fx grammatiske regler, fx ich will laufe.
- Simplificering – forenkling af sproget til „babysprog“, fx Du gehen Bahnhof?
- Strategier – ordbogsopslag – manglende kendskab til brug af ordbog, Seewärts Schale ich in Kino.

Læreren skal anerkende, hvad eleven allerede kan, og hvis læreren kan forklare eleven, hvordan elevens ”fejl” kan være opstået, vil det bidrage til større sproglig bevidsthed og give eleven mulighed for at forbedre sit eget sprog. Det er elevens hele sprog, der fortjener opmærksomhed – ikke bare fejlene. Fejl bør først rettes, enten når eleven beder om det eller ved afslutningen af aktiviteten. Når eleven har ro og tid til at tænke sig om og aktiverer sin viden om sproget, kan læreren ofte få ham eller hende til at identificere eller rette egne fejl. Det er ofte en bedre strategi, end at læreren retter dem.

3.3 INNOVATION OG ENTREPRENØRSKAB

At arbejde kreativt, praktisk og musikalsk er en anden måde at sanse og erkende på. Det er vigtigt, at opgaver og øvelser i tyskundervisningen giver mulighed for at tilgodese eleverne som entreprenører. De innovative processer kan betragtes som en holdning til undervisningen, der tilgodeser det hele, skabende menneske, og som involverer alle sanser og giver plads til individuelle tilegnelsesstrategier. Tyskundervisningen kan således støtte op om de tanker og visioner, der ligger i entreprenørskabsbegrebet og de fire dimensioner: handling, kreativitet, omverdensforståelse og personlig indstilling.

- Handling forstås som elevernes evne til at kommunikere og dermed agere mundtligt og skriftligt. Eleverne skal kunne variere og tilpasse deres kommunikation til situation og målgruppe.
- Kreativitet forstås som elevernes evne til at udfolde fantasi og ideer bl.a. igennem leg og skabende aktiviteter. Eleverne kan her udfolde sig ved hjælp af et kunstnerisk udtryk eller ved at reorganisere deres faglige viden på nye måder. Kreativiteten fremmes især, når utraditionelle forslag og ideer fra elevernes side accepteres, og eleverne opmuntres til at eksperimentere og lege med både sprog og tematikker i undervisningen, især også ved at finde alternativ veje og løsninger, når de møder forhindringer.
- Omverdensforståelse ses som elevernes evne til at kunne observere og reflektere over forskellige kulturelle skikke og vaner, bl.a. ved at bruge deres viden om tysk i den nærmeste omverden og uden for skolen.
- Personlig indstilling forstås som elevernes evne til at vise grundlæggende selvtillid og tro på, at de kan klare de stillede opgaver. De skal mobilisere deres evne til at acceptere usikkerhed og turde fejle.

Et eksempel

Eleverne skal modtage en gruppe unge fra Wien. De skal planlægge, hvordan de bedst møder dem, sådan at gæsterne føler sig velkomne og hurtigt lærer hinanden at kende. Denne opgave kræver, at eleverne handler innovativt.

Handling: Eleverne skal bruge tysk til at agere med, sådan at kommunikationen lykkes.

Kreativitet: Eleverne skal selv skabe rammerne for dette kulturmøde.

Omverdensforståelse: Eleverne skal bruge deres viden om unge i Østrig, og hvordan man bedst møder dem og får dem til at føle sig godt tilpas.

Personlig indstilling: Eleverne befinder sig i en ny situation, men skal acceptere situationen, tage imod udfordringen og gå aktivt og med positiv indstilling til løsningen af opgaven.

Alle fire dimensioner bidrager i fællesskab til elevernes interkulturelle kompetence.



© Colourbox

3.4 BEVÆGELSE

Det er dejligt at røre sig, også i tyskundervisningen. Man kommer til at grine, og så er det ovenikøbet en effektiv måde at lære på. Sprog læres med alle sanser, og det går allerbedst ved at aktivere så mange sanser som muligt. Men det er især kroppen, der er god til at huske. Derfor er det en god ide at kombinere sprogtilegnelse med bevægelse. Når man fx arbejder med at tilegne sig ordforråd til temaet *Kleidung*, er det en god ide at lege legen *Kleiderschrank*, som er en variation af legen frugtsalat, bare med ord, der har relevans for indlæringen. Men det kan også være en motiverende faktor at kombinere sprogarbejdet med bevægelse. Under repetition af et ordforråd kan man lege ordstafet o.l.

Der er rigtig mange måder, man kan befordre indlæring gennem bevægelse på:

Man kan lege Der Käpten sagt, Stein, Schere, Papier, Stille Post, bruge bevægelsessange og klap-pelege, bruge CL-strukturer, der lægger op til bevægelse, lege stafet, bruge boldspil, lave mobilral-ly osv.

I Tyskland og mange andre lande er det nogle steder blevet populært at arbejde med Brain-gym. Det er en måde at arbejde målrettet med forskellige bevægelser på, som støtter fx hukommelse, koncentration m.m. I avisen Zeit kan man fx læse: »Rechter Ellenbogen an das linke Knie«, dirigiert die Lehrerin. »Rechtes Knie, linker Ellenbogen«. Die Schüler hüpfen die Überkreuzbewegungen nach. »Jetzt die rechte Hand und den linken Fuß drehen«. Und schließlich der Klassiker: die liegende Acht, das Zeichen für die Unendlichkeit, mit dem Finger in die Luft gemalt – damit die Energien fließen, aus dem Kosmos in die Köpfe.

Sådan lyder det i nogle tyske skoler. Mon det også vil ske i de danske?

3.5 IT OG MEDIER

Brugen af it i tyskundervisningen åbner skolen for verden og lukker verden ind i skolen. It fremmer ofte elevernes motivation og åbner for samarbejde om fælles projekter og personlig kontakt med andre, der taler tysk. Kvalificeret brug af it og medier kræver dog, at den enkelte lærer gør sig it-didaktiske overvejelser. Læreren må, med afsæt i undervisningens formål og læringsmål, udvælge digitale værktøjer, der understøtter de læreprocesser, som eleverne skal gennemgå. It skal ses som et pædagogisk og didaktisk redskab til forøgelse af udbyttet af undervisningen.

ELEKTRONISK TEKSTBEHANDLING

Inddragelse af it i tyskundervisningen sker bl.a. gennem tekstbehandling, e-mail, internationale projekter, informationssøgning, interaktive medier, elektroniske ordbøger, stave- og grammatik-kontrol. Med fx en power-point-præsentation kan en gruppe elever – med udgangspunkt i et emne eller projekt – ordne og præsentere tyske tekster, billeder og lyd. Den elektroniske form giver netop mulighed for at redigere og samle de enkelte dele til en helhed og kan fungere som støtte under selve præsentationen.

En anden mulighed er at anvende elektronisk tekstbehandling i forbindelse med procesorienteret skrivning. På mange elever virker brugen af tekstbehandling i sig selv motiverende, og den øgede motivation fører til større koncentration og bevidsthed om tekstproduktionen. Den skrevne tekst bliver mere læsbar, og arbejdet med layout og inddragelse af egne eller andre elevers tekster i undervisningen lykkes bedre. Tekstbehandlingens muligheder for nemt at rette, slette eller tilføje tekst medvirker til, at eleverne i højere grad får lyst til at afprøve forskellige udkast til formuleringer.

ELEKTRONISKE ORDBØGER OG STAVEKONTROL

Inddragelse af tysk stave- og grammatikkontrol virker positivt ind på arbejdet med skriftlig fremstilling, idet eleverne her bliver opmærksomme på, hvilke ord og vendinger programmet ikke kan genkende som tyske. Samtidig skal læreren være opmærksom på, at disse programmer, gennem deres hjælp til eleverne, forleder mange til at tro, at når stave- eller grammatikhjælpen ikke protesterer, så er alt i orden. I arbejdet med skriftlig fremstilling kan eleverne ofte med fordel arbejde parvis ved den samme computer. Når eleverne taler sammen om et fælles projekt, bliver de mere opmærksomme på både indhold og form.

E-MAIL, CHAT, BLOG

De elektroniske medier giver adgang til en direkte og hurtig kontakt med elever og lærere i andre lande og dermed mulighed for at styrke interkulturel forståelse. Arbejdet med elektroniske medier kan tilrettelægges på flere forskellige måder, fx som udveksling af informationer om dagsaktuelle emner eller som længere undervisningsforløb. Kontakten til andre europæiske skoler, der også har tysk som fremmedsprog, fx Italien, Polen, Holland, Sverige, Letland, giver god og jævnbyrdig kommunikation på tysk. Eleverne arbejder med større sproglig præcision. Stavehjælp, ordbøger og grammatik bliver vigtige hjælpemidler i skriveprocessen, og eleverne bliver mere opmærksomme og omhyggelige, også hvad indhold angår. Hastigheden har en motiverende effekt. Eleverne får svar på de meddelelser, de har sendt, medens tingene stadig er nærværende og har deres interesse. Kommunikationen kan foregå mellem to elever eller som klasse-til-klasse-projekter. I et projekts opstartsfase er det vigtigt, at lærerne udveksler syn på læring og fx drøfter deres holdning til ”fejl”. Derudover bør man diskutere forhold som: mål, indhold, valg af medier, tidsramme, hvornår man kan chatte, hvornår der er ferie i de pågældende lande o.l.

Udarbejdelse af en hjemmeside eller arbejde med blogs giver mulighed for, at en klasse kan præsentere et produkt. Her kan også indsættes hyperlinks til det fælles arbejde. Eleven kan arbejde bevidst med at afpasse sin produktion og sine virkemidler efter budskab og modtager samt forholde sig kritisk til, hvilken formidling (kilder, teknologi og målgruppe) der er relevant i sammenhængen og ud fra formålet. Det, der lægges ud på en hjemmeside eller en blog, er tilgængeligt for alle og kan bruges eller misbruges af alle. Der skal i den sammenhæng gøres opmærksom på den netikette, som gælder i forbindelse med brug af internettet på skolerne.

INTERNETTET I UNDERVISNINGEN

Internettet kan på mange punkter være med til at udfylde behovet for materialer/læremidler til brug i undervisningen. Opkobling til internettet ændrer radikalt tilgangen til viden og åbner for samarbejde. Internettet muliggør en autentisk kommunikation, hvor elevernes arbejde kan udveksles med en ægte modtager til forskel fra den traditionelle ”som om” situation. Internettets store styrke er den enorme mængde af informationer, som det indeholder, men dette er på mange måder også mediets svaghed. Det store problem er dets uoverskuelighed og de store forskelligheder i lodighed og niveau. Med **www.emu.dk** har læreren mulighed for hurtigt og sikkert at finde webbaseret materiale, som er velegnet til undervisningen. De links, der findes i EMU, er valgt ud fra en faglig og pædagogiske vurdering, hvilket sikrer relevans, overblik og tidsbesparelse for den enkelte lærer i planlægningen af undervisningen. Men det bør ikke afholde læreren fra at forholde sig didaktisk kritisk til materialet. Se også afsnittet om læremidler. Internettet giver tysklæreren mulighed for at

- få adgang til store mængder materiale til stort set alle emner på tysk
- selv at kunne følge med i den politiske og samfundsmæssige udvikling i de lande, hvor sproget tales
- få adgang til aktuelle tekster og sange inden for emner, der interesserer eleverne, fx sport, musik og film
- supplere undervisningen med aktuelle artikler fra aviser og tidsskrifter fra hele verden
- hente noveller, digte, sangtekster, filmanmeldelser og eventyr til brug i undervisningen
- skaffe aktuelle prøvetekster, der passer til de emner og tekster, som eleverne har arbejdet med
- få adgang til store mængder af elevproducerede tekster fra en mængde lande – og dermed også adgang til, at danske elevers tekster kan få en ægte modtager
- få kontakt til skoler i resten af verden
- forberede virkelige eller virtuelle rejser rundt i verden ved hjælp af de oplysninger, kort, artikler og reklameindslag, der ligger på nettet
- arbejde projektorienteret på og med tysk.

FAGSPECIFIKKE PROGRAMMER

Ved fagspecifikke programmer forstås it-baserede programmer, der rummer et færdigt indhold af øvelser, tekster eller situationer, som eleverne kan arbejde med. Disse programmer er netbaserede, ofte gratis og dermed tilgængelige fra enhver computer med netadgang.

Programmer findes som træningsmulighed på alle niveauer og med et indhold, der gør det muligt at træne stort set alle de grammatiske og ordforrådsmæssige områder, som eleverne har problemer med. Det er afgørende, at læreren har kriterier for, om eller hvordan de enkelte undervisningsprogrammer kan kvalificere undervisningen i tysk. Her er det bl.a. vigtigt at være opmærksom på, med hvilke mål grammatiske udfyldningsprogrammer indgår i undervisningen, og om disse indgår i en sproglig og indholdsmæssig sammenhæng. Nogle afgørende kriterier i lærerens vurdering af de enkelte undervisningsprogrammer er fx

- om programmet giver anledning til kommunikation eller anden funktionel inddragelse af tysk i undervisningen
- om programmet er en hjælp ved den praktiske gennemførelse af princippet om undervisningsdifferentiering
- om programmet kan indgå i en konkret undervisningsmæssig sammenhæng
- Den understøttende undervisning

4. KOMPETENCEOMRÅDER I TYSK

Det overordnede formål for faget er delt op i tre kompetenceområder:

1. Mundtlig kommunikation
2. Skriftlig kommunikation
3. Kultur og samfund

Kompetenceområderne hænger tæt sammen, fx skal man jo kommunikere om noget, og dette noget vil være kultur og samfund gennem tekst og medier. Undervisningens indhold vil derfor være helhedsorienteret, og en integrering af områderne er mulig, så undervisningen bliver meningsfyldt for eleverne og fremmende for deres læring. Viden og færdigheder er delt ud på de forskellige områder, men igen er der tale om, at viden og færdighed fra et område ofte er relevant for andre områder også. Samtidig skal viden og færdigheder holdes ved lige for ikke at blive mistet, så et fokuspunkt fra den tidlige undervisning følger med til de efterfølgende faser. På den måde kan sammenhængen mellem kompetenceområderne forstås som en udvidelse af elevernes samlede viden og færdigheder, der bygges op gennem mange år og holdes ved lige i en helhedsorienteret undervisning.

4.1 MUNDTLIG KOMMUNIKATION

Kompetenceområdet mundtlig kommunikation fokuserer på, at eleverne skal kunne bruge tysk som mundtligt kommunikationsmiddel og omfatter fire færdigheds- og vidensområder: lytning, samtale, præsentation og sprogligt fokus.

TYSK ER ET SPROG, VI LÆRER I SKOLEN

Tysk er ikke et sprog, vi er omgivet af i hverdagen. Tysk er et sprog, vi lærer i skolen. Det er dér, eleverne hører sproget og skal lytte til så meget talt tysk som muligt. Derfor er det vigtigt, at læreren taler tysk fra første time. Her får eleverne stor hjælp af, at sprogene er beslægtede, og det gør sprogtilegnelsen lettere. Eleverne vil naturligvis ikke kunne forstå alt, hvad der bliver sagt. Men når læreren understøtter sine ord med gestik og mimik, er eleverne fra første færd i gang med at lære nogle vigtige kommunikationsstrategier. Læreren skal sikre, at eleverne bliver bevidste om, at de fx ved at gætte bruger en strategi. Derfor skal eleverne gøre erfaringer med at anvende strategierne og dermed bl.a. opøve deres lyttefærdigheder.

Sprogtilegnelse foregår bedst i sammenhæng. Eleverne skal derfor vide, hvilket emne, der skal tales og læres om. I begynderundervisningen er det de helt nære emner, som beskæftiger sig med elevernes hverdagsliv, der danner rammen om undervisningen. Her er eleverne eksperter, fordi det handler om dem selv. De er på denne måde allerede i besiddelse af viden, som er med til at skabe for forståelse for timens emne. På baggrund af deres forviden og deres erfaringer med at gætte kan eleverne komme med mere og mere kvalificerede gæt ud fra konteksten. Det er vigtigt at understrege, at man gerne må gætte forkert. Afgørende er, at eleverne er med på at gætte og tør afprøve deres hypoteser.

Læreren kan selvfølgelig også, alt efter situation og emne, vælge at simultantale, dvs. gentage alt eller noget af det på dansk, som om det var en sproglig sandwich, fx Ich erzähle jetzt von meinem Wochenende – nu fortæller jeg om min weekend – also ich erzähle von meinem Wochenende. Ja? Okay – Hört gut zu und ratet, worüber ich erzähle. Hør godt efter og gæt, hvad jeg fortæller. Also- Hört gut zu. ...

LYTNING

Indgangen til sprogtilegnelse er at se og lytte. Det endelige mål med elevernes arbejde med lytning er, at de kan forstå, når der på tysk tales om holdninger og følelser i relation til hverdagsemner, og at de både kan forstå hovedindholdet og uddrage vigtige informationer af det talte.

TYSK OG DANSK ER BESLÆGTEDE

Når eleverne begynder med tysk, er det en gave, at de to sprog er i så nær familie med hinanden. Eleverne vil derfor hurtigt opleve, at de kan noget. Der fokuseres på det, man kan forstå, dvs. beslægtede ord som Mutter, spielen, Hals, vier, dumm osv. Derefter er der alle de transparente, internationale ord som Villa, Sofa, Vase osv. og desuden ord, eleverne kender fra engelsk, som fx Name. Eleverne skal benytte sig af disse beslægtede og transparente enkeltord og vendinger. Det er vigtigt, at de får tiltro til, at de kan lære tysk og dermed få en succesoplevelse.

På baggrund af det, de kan forstå, skal eleverne i begyndelsen lære at lytte efter hovedindhold. Det handler om, hvilket emne, der tales om, hvem der taler, hvor det foregår osv. Senere skal eleverne også lære at lytte efter detaljer, sådan at de kan lære at uddrage specifikke informationer af det, de hører.

Alt efter situation og formål skal eleverne lære at fokusere på, hvad de kan forstå, og hvordan de kan bruge det, de forstår. Lytning er en *receptiv* færdighed, ikke en passiv. Det er krævende at lytte til og forstå et fremmedsprog, og man anvender særlige lyttestrategier for at forstå det, man lytter til. Lyttestrategier, som bliver anvendt i autentiske situationer, er centrale at lære i undervisningen. Der er top-down og bottom-up strategier til lytning. Den kompetente sprogbruger mestrer begge ender af spektret og vil især gætte sig til betydninger både på basis af sin omverdensforståelse, viden om samtaler og situationsforfølelse (top-down) og på basis af enkeltlyd, rytme, ord og fraser (bottom-up). Den svage lytter vil ofte bruge meget energi på at fokusere på bottom-up enkeltdele og giver op, hvis alle disse enkeltdele ikke er forstået. Det er vigtigt at hjælpe eleverne til at anvende så mange og varierede lyttestrategier som muligt og ikke mindst at

- gætte, også på top-down helheder
- fokusere på ord og udtryk, de genkender
- lytte efter noget bestemt
- acceptere delforståelser som gode skridt på vejen til mere fuldstændig forståelse

HVAD ER MUNDTLIG KOMMUNIKATION

Mundtligt sprog er karakteriseret ved at være mindre komplekst end skriftligt sprog. Det indeholder gentagelser og omformuleringer, fordi vi i situationen reagerer på, at vores samtalepartner ikke forstår, hvad vi siger.

A: „Hallo. Wie geht's?“ B: „Danke, gut. Und dir?“

Så er kommunikationen i gang, men for at en mundtlig kommunikation kan lykkes, skal færdigheder og viden arbejde sammen. Man skal

- kunne forstå, hvad den anden siger
- overveje, hvordan man vil sige det
- vide om det, man vil sige, er passende i situationen
- mobilisere ordforråd til at svare med
- vide, hvordan man bruger kommunikationsstrategier
- anstille overvejelser om sproglig korrekthed
- tænke på udtalen og sprogmelodien

Alt dette skal aktiveres samtidig, og det skal gå forholdsvis stærkt. En vigtig faktor er derfor tid. I modsætning til den skriftlige kommunikation, som kan finpudses, kontrolleres, brainstormes om, findes ordforråd til, skrives udkast til osv., foregår den mundtlige kommunikation lige nu og her. Der er ikke tid til at formulere og omformulere ret meget.

Når eleverne begynder med tysk i 5. klasse, er de allerede vant til at føre samtaler og ved derfor, fx hvordan man skiftes til at tage ordet, hvad man kan gøre, hvis en samtale går i stå, at man kan hjælpe hinanden, når nogen mangler ord osv. Disse erfaringer har de gjort hovedsageligt på deres modersmål, men de medbringer også erfaringer fra engelsk. Alle disse erfaringer kan tyskundervisningen bygge på. Det vanskelige er, at det skal gøres på et nyt sprog.

PÅ VEJ

Mundtligt sprog er kendetegnet ved afbrudte eller halve sætninger, gentagelser, forsøg på omskrivning, ledsagelse af mimik og gestik, pauser og gambits som giver den talende tid til at tænke, som fx aha, naja, ja ich weiß nicht, eigentlich m.m. De talende befinder sig i samme rum, og derfor kræver det mundtlige sprog ikke samme grad af korrekthed som det skrevne sprog. Forstår man ikke, hvad den anden mener, kan man spørge. Og som regel kan man forstå det, der bliver sagt, selvom sproget er mangelfuldt. For elevernes tysk er et sprog på vej, og deres fejl viser udelukkende, hvad de allerede kan, og hvor lang vej der er igen. Det vigtigste er, at kommunikationen lykkes.

SAMTALE

Samtalesituationer er mangeartede og vil variere efter emne, samtalepartnere og måde. Når man er god til at samtale, har man et automatiseret sprog, hvor ord og fraser kan formuleres uden de store problemer. Man skal samtidig kunne lytte til sin samtalepartner og forstå, både hvad partneren siger indholdsmæssigt, og hvilke signaler partneren sender om, hvad man selv skal gøre, fx vente med at sige noget, fortsætte en tankerække eller overtage samtaleretten.

At være i stand til at føre en samtale på tysk er et af de centrale mål for tyskundervisningen og opfattes normalt også som et af de mål, der er vanskeligst at opnå. Årsagen er som regel, at eleven mangler ordforråd og træning og tiltro til egne evner.

For at føre en samtale er det vigtigt, at eleven

- har et rimeligt og aktivt ordforråd
- tør løbe en risiko
- er fortrolig med kompensationsstrategier
- behersker gambits, alle disse små vendinger, som gør en samtale levende
- kan bruge chunks som ... es gibt, meiner Meinung nach osv.
- kan formulere spørgsmål og kender spørgeordene
- bruger mimik, kropssprog
- retter på sit sprog undervejs
- kan gå ind på andres tankegang
- kan give udtryk for følelser, holdninger
- kan udtale ordene

SAMTALER OG SAMTALETRÆNING

Samtale kan trænes på mange måder, og træningen er midlet for at nå det mål, at eleven i slutningen af det 2. forløb i 9. klasse kan udveksle budskaber og holdninger i en samtale. Her gælder det om at finde en balance mellem rutine og afveksling. Det tager tid, før et ordforråd fæstnes i hukommelsen og bliver til et aktivt ordforråd. Samtalen om de samme emner igen og igen er en af forudsætningerne. Det er desuden vigtigt at fokusere på, at samtalen bliver til en samtale og ikke til en samling spørgsmål, hvor den ene spørger, og den anden bare svarer, og så bytter de bagefter. En rigtig samtale kræver, at eleverne lytter opmærksomt til det, der bliver sagt og bruger det som afsæt til en kommentar eller et nyt spørgsmål.

Eleverne lærer bedst og mest, når de selv er aktive, og derfor skal alle være aktive så meget som muligt i så lang tid som muligt i løbet af undervisningen. Men der er ikke tid nok. Noget af den manglende tid kan vi i dag kompensere for gennem brug af medier. En aflevering behøver ikke længere være skriftlig, men kan være i mundtlig form. Netop brug af medier i den mundtlige sprogproduktion kan give den træning, vores elever så hårdt har brug for.

Hvis man fx stiller en opgave om, at man skal præsentere sit kæledyr på nøjagtig et minut, giver det anledning til, at man fx ved hjælp af audacity, mobilen m.m. træner sin fremlæggelse om og om igen, sådan at man kan gå ud af konkurrencen som vinder, fordi man kan ramme det magiske minut. Denne træning behøver ikke kun foregå i klasserummet, men også uden for skolens rammer. Andre programmer, der ligeledes egner sig til at træne mundtlighed med, er fx Photo story, Pixton.

UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING

Læreren skal sørge for at give eleverne passende og forskellige udfordringer. Det kan bl.a. gøres ved hjælp af stilladsering. Eleverne kan fx bruge en dialog fra et læremateriale som skabelon til deres egen samtale. Her kan man opfordre eleverne til bevidst at bruge meget/ mindre eller slet intet af skabelonen, alt efter hvem eleven er og hvad han eller hun kan og tør.

I CL-strukturer som Quiz und tausch, Mix und match, Fang einen Partner osv. kan læreren stilladsere undervisningen. Faste vendinger, som eleven kan få brug for og som gør øvelserne til en leg, er synlige i klasserummet. Det kan fx være vendinger til at:

hilse - Hallo! Wie geht's? Schön, dich zu sehen! Du siehst heute aber gut aus! Guten Tag! Servus!

...

komme i gang med at tale sammen - Ich habe eine Frage. Passen wir zusammen? Ah, interessant! Und jetzt tauschen wir. ...

afslutte samtalen – vielen Dank für das Gespräch! Mach's gut! Bis dann! Ciao! ...

Også i arbejdet med CL-strukturer er det sjovt at spille roller og overdrive, fx ved at bruge høflighedsformer, gestik og mimik.

Samtalen udvikler sig gennem begge undervisningsforløb fra helt enkle, korte dialoger til længere samtaler og diskussioner, hvor eleven udtrykker følelser og meninger og kan argumentere både for og imod andres synspunkter.

DEN ÆGTE SAMTALE I DEN ÅBNE SKOLE

Mange af de samtaler, vi træner i undervisningen, er samtaler, hvor vi lader som om. Men en simuleret samtale kan hurtigt blive til en ægte samtale eller en næsten ægte samtale, fx hvis eleverne selv har kunnet vælge det, de vil tale om. Et andet eksempel for simuleret ægte samtale er rollespil, hvor ikke alle replikker er givet på forhånd. Vi kender det fra emnet Essen, når eleverne har etableret en café, restaurant o.l.

Her er det sjovt at indbygge overraskelselementer som retter, der er udgået, en utilfreds gæst, sundhedspolitiet, en kendis eller en gæst, der ikke kan betale. Det kræver, at eleverne improviserer og anvender de indøvede kommunikationsstrategier på en ny måde.

Når vi lukker skolen op mod verden, vil der helt af sig selv opstå ægte samtalsituationer. Det kan fx være tilfældet, når eleverne taler over Skype eller Face Time med en elev fra en partnerklasse. Eller hvis eleverne henvender sig til en tysktalende med det formål at få eller give informationer. Man kan også byde tysktalende gæster indenfor. Goethe Institutets Experte für Unterricht, som gerne kommer rundt i landet, en tysktalende forælder, eller det mest ideelle, en tysk Comenius - gæstelærer.

Drager man ud i verden, er Tyskland ikke ret langt væk, og især Berlin har tiltrukket mange tyskhold. Det bedste er dog stadigvæk, hvis holdet har et udvekslingsprojekt over fx Comenius, hvor man er privat indkvarteret hos en tysktalende familie.

LÆRERENS ROLLE

Når fokus er på det mundtlige sprog, er det vigtigt, at læreren giver plads til eleven. Til gengæld skal læreren i den situation, hvor eleven gennem kompensationsstrategier signalerer hjælp, være elevens stillads og give ham enkeltord eller bruge kropssprog og mimik til at hjælpe forståelsen på vej.

Men den vigtigste rolle, læreren har, er at være en god sproglig model for sine elever.

KLASSERUMSSPROG

Det er det vigtigt, at man i løbet af de 5 år, eleverne har tysk, opbygger et klasserumssprog, som kan bruges som arbejdssprog. Her er det læreren, der i starten støtter elevens sprogproduktion ved at gøre sproget synligt i klasserummet. Efterhånden er det eleverne, der bidrager til samlingen over gode vendinger til undervisningen. Sådanne vendinger kan også samles på en interaktiv tavle, og eleverne kan samle ordene ved hjælp af apps eller andre programmer på computeren. Man kan også henvende sig til forlagene, der gerne sender plakater.

PRÆSENTATION

Når eleverne forbereder en mundtlig præsentation på baggrund af skriftlighed kan man dele arbejdsprocessen op i tre dele:

- Der samles informationer, gøres notater, arbejdes med ordbog, skrives udkast osv.
- Der udvælges stikord eller nøgleord, som skal danne baggrund for præsentationen. De sættes sammen i en præsentationsform (talekort, prezi, glogster, power point m.m.)
- Den mundtlige præsentation, som skal øves mange gange. Eleven kan optage sin præsentation, og der er det et held, at programmerne på fx computeren kan startes om og om igen.

Der skal arbejdes med præsentationer lige fra begyndelsen. Eleven præsenterer i starten noget fra sin hverdag. Først efterhånden vil eleven lave research på egen hånd og præsentere viden, han eller hun har tilegnet sig. Filmer man eleverne under præsentationen, vil det fint kunne bruges som afsæt til feedback.

Når eleverne forbereder en præsentation vil de i begyndelsen få støtte af skabeloner og lærerens stilladsering. Efterhånden vil eleven kunne arbejde mere og mere selvstændigt. Her er arbejdet med ordbogen en vigtig del.

SPROGLIGT FOKUS

Kompetencemålet for undervisningen er, at eleverne i slutningen af de to forløb kan kommunikere mundtligt i et forståeligt og sammenhængende sprog. Forståeligt og sammenhængende er sproget, hvis eleven er i stand til at udtale og tale sproget forholdsvist korrekt uden at blive misforstået.

UDTALE OG INTONATION

I de første år er den sproglige kikkert vendt mod lydsiden af sproget, som fokuserer på lydene, udtalen og den sprogmelodi, som får sproget til at lyde tysk. Tysk er ikke svært at udtale for de fleste danske elever, for også her er det en stor hjælp, at sprogene er beslægtede. Det er en stor fordel og betyder, at elevens udtale sjældent står i vejen for forståelsen. Undtagelserne er nogle få sproglyde og bogstavkombinationer, som eleverne skal arbejde aktivt med. Det drejer sig især om: a, ch, sch, st, v, w, ei, ie, ß, z og evt. au, äu, eu.

Når fokus er på udtalen

- kan eleverne imitere autentisk lyd fra forskellige medier
- kan man lade eleverne fokusere på de ord, der er lette eller svære at udtale. De kan samles og remses op, rappes
- kan eleverne hjælpe og rette hinanden
- kan eleverne gentage efter læreren
- kan eleverne arbejde med rim og remser, fx Zungenbrecher

Når man arbejder med det tyske alfabet, er det tydeligt, hvilke bogstaver, der udtales fuldstændig ens og hvilke, der er forskellige. Under arbejdet med lyd og bogstaver kan man lave hoppelege og andre bevægelseslege, fx når man hoppestaver et ord, eller når man løber om kap for at jage et bogstav, der mangler, leger ordstafet eller boldlege som Halli Hallo.

SPROGETS FORM

Her handler det om, at eleverne skal lære at blive fortrolige med den helt almindelige sætningsstruktur. Eleven lytter til så meget tysk som muligt. I begyndelsen fungerer det ligesom, når der leges med sproglydene. Eleverne imiterer, gentager sætninger, vendinger m.m. Sange er meget velegnet til indøvelsen af sætningsmønstre. Mange sange er leveringsdygtige i omkvæd, der kan støtte tilegnelsen af faste vendinger og sætninger.

Når fokus er på den sproglige form i arbejdet med mundtlighed, tager man udgangspunkt i de dialoger, der arbejdes med og går på opdagelse i det, eleverne lytter til, sådan at eleverne opdager sproglige regler, eller støder på fænomener, der er ens eller forskellig fra dansk. Her lytter eleverne til sproget for at få formidlet et indhold og oplever samtidig sprogets form i funktion.

4.2 SKRIFTLIG KOMMUNIKATION

Kompetenceområdet skriftlig kommunikation omfatter fire færdigheds- og vidensområder: læsning, skrivning, tekster og medier og sprogligt fokus.

HVAD KENDETEGNER SKRIFTLIG KOMMUNIKATION?

At skrive og at læse er tæt forbundet. Så snart tasterne er sluppet, bliver ordene læst, og forfatteren af teksten bliver den første til at læse den. Det er dette ”ind-i-hinanden-gribende”, der får den næste bid tekst til at dukke op på papiret. At læse det skrevne og at skrive det læste fører til en dybere forståelse af teksten.

Et særligt kendetegn for skriftlig kommunikation er, at der, i modsætning til når eleverne fører en samtale, er tid. Tid til at vælge genre, at reflektere, at omformulere og at korrigere det skrevne. I skriftlig kommunikation er modtageren dog på afstand, og det skrevne sprog stiller derfor andre krav til den, som skriver, end det talte sprog gør til den, der taler. Skriftsproget kræver sproglig bevidsthed og må være mere præcist end det talte sprog. Til gengæld får eleverne, igennem arbejdet med tekstproduktion, styrket deres ordforråd og dermed et større sprogligt output.

HVAD ER EN TEKST, OG HVORDAN KAN MAN ARBEJDE MED TEKSTER?

For at et skriftligt produkt kan anses som en tekst, skal både de ydre og indre kriterier være opfyldt. Som ydre kriterier gælder tekstgenre og tekstens kommunikative hensigt, til de indre kriterier hører spørgsmålet om tekstens globale og lokale sammenhæng. Vi taler om kohærens, når en tekst hænger sammen som helhed, og når de forskellige afsnit i teksten hænger sammen.

Man kan fx arbejde med tekstens kohærens på følgende måde:

- Ordne billeder i en bestemt rækkefølge
- Sætte sætninger i en bestemt rækkefølge
- Klippe en tekst i stykker og samle den igen
- Klippe en opskrift i stykker og samle den igen
- Sætte bindeord ind i en tekst

Andre måder at arbejde med tekster på:

- Omskrivning, fx af slutning eller af stemning
- Digte, fx Elfchen, årstidsdigte, digte om farver o.l.
- Paralleltæst, hvor fx 1. person ental ændres til 1. person flertal
- Besvarelse af spørgsmål til en tekst og herefter anvende svarene til et resume
- Skrivning af avisartikler eller interviews
- Skrivning af dialoger til brug i rollespil/ film

Forslag til aktiviteter hvori bevægelse indgår:

- Schlüsselwortjagd

Eleverne læser en tekst og skriver nøgleord i kladdehæftet. De får herefter udleveret kridt og skal skrive deres nøgleord forskellige steder i skolegården. Nøgleordene kan skrives spejlvendt for at skærpe opmærksomheden.

Når alle elever har skrevet deres nøgleord, starter jagten på de andres ord. Finder man et nøgleord, man ikke har på sin egen liste, tilføjer man det i sit kladdehæfte. Herefter bevæger eleverne sig rundt mellem hinanden og fortæller, hvilke nøgleord de har fundet, og hvilken relevans og betydning ordene har for teksten. Der fortsættes indtil alle elever har talt med hinanden. Afslutningsvis opsamles de vigtigste nøgleord i klassen.

- Geschichtenstarter

I denne aktivitet samler eleverne i mindre grupper fortælleelementer, der alle skal inddrages i en historie. Eksempler på fortælleelementer: hovedperson, biperson, sted, tidspunkt, konflikt, klimaks og genre. Eller på et andet niveau: billede, navn, alder, bopæl, familieforhold og fritidsbeskæftigelse. Under indsamlingen af elementerne, der skal danne baggrund for elevernes historie, bevæger de sig rundt ved hjælp af de valgmuligheder, en bevægelsesterning eller et bevægelseskort giver dem.

GENREPÆDAGOGIK SOM STILLADSERING

I tyskundervisningen vil eleverne komme ud for at skulle skrive forskellige former for tekst. Det kunne fx være: brev, sms, digt, collage, dialog, artikel, e-mail, blogindlæg, interview, postkort, indlæg på Facebook, ansøgninger o.l.

Hver teksttype har nogle bestemte strukturelle kendetegn og sproglige træk, og eleverne skal have hjælp til at finde strukturen. Her kan genrepædagogikken understøtte, idet den handler om at nærme sig sproget og en ny viden i et givet emne, ved, at man sammen finder tekstens struktur.

Skriveundervisning i genrepædagogik er organiseret i fire faser.

- I den første fase arbejdes der med tekstens indhold og de grundlæggende kendetegn for den genre, eleverne skal læse og skrive i. Hvilke kendetegn er der fx i en e-mail?
- I fase 2 arbejdes der med en modeltekst, som viser de særlige sproglige kendetegn, lige netop denne teksttype har.
- I fase 3 leder læreren en fælles skrivning af en tekst, hvor man i fællesskab skriver en paralleltekst til modelteksten – altså en tekst der ligner modelteksten i struktur og sprog – men med et andet indhold. Og man prøver at efterligne sproget i den oprindelige tekst.
- I fase 4 skriver eleverne deres egen tekst. Nu ved de, hvordan teksten kan se ud, og hvilke sproglige ressourcer de skal trække på for at skrive en god tekst.

HVILKEN ROLLE HAR DEN SKRIFTLIGE KOMMUNIKATION I UNDERVISNINGEN?

Når vi arbejder med skriftlig kommunikation i undervisningen, må vi skelne mellem skrivning som mål og skrivning som middel. Træner vi skriveøvelser som rene træningsopgaver, arbejder vi med skrivning som middel, hvorimod vi, når vi skriver for at kommunikere, arbejder med skrivning som mål. Begge dele hører hjemme i undervisningen, men hvor skrivning som middel er ren klasseværelsesskrivning, er skrivning som mål autentisk og kommunikativ.

SKRIFTLIG INTERAKTION

Skriftsproget er interaktivt, idet der altid er en modtager. Der er dog forskel på at skrive til en autentisk modtager og på at skrive til fx læreren. Skriver eleverne en e-mail til en elev i et andet land, oplever de at få en anden form for feedback, end den læreren kan give. Hovedformålet er her *hvad* de skriver, og ikke *hvordan* de skriver det. Det faktum, at deres e-mail skal læses af andre uden for klasseværelset, skaber en mere autentisk og motiverende skrivesituation.

Eleven får kontant feedback fra modtageren, der læser og besvarer e-mailen, og målet er ikke grammatisk korrekthed, men at teksten er tilpasset genre, emne og modtager, og ikke mindst, at teksten er skrevet i et klart og sammenhængende sprog, således at den kan forstås af modtageren. Som lærer kan man tage kontakt til lærere i andre lande via internationale projekter, som fx eTwinning, Comenius og ”Das Bild der Anderen”. Både i eTwinning og i ”Das Bild der Anderen” er man godt hjulpet på vej, idet der findes færdige ”opskrifter” på projekter, man kan følge eller arbejde ud fra. Et eTwinningprojekt kunne fx hedde ”Wir in Europa”, og en ugentlig aktivitet kunne være ”Die Frage der Woche”, hvor eleverne i partnerlandene på skift stiller hinanden et spørgsmål, som både de selv og klassen i det andet land skal besvare.

SKRIVESTRATEGIER OG SKRIVEPROCES

Det er væsentligt at lære skriftlig præcision og hermed også grundlæggende grammatiske fænomener, men det er svært at anvende disse, hvis de indlæres isoleret fra kontekst. Omvendt kan det være svært at overskue at skulle skrive fx et helt brev eller en hel artikel, hvis ikke der arbejdes procesorienteret.

Færdigheds- og vidensområdet for skrivning beskriver en udvikling over tid, hvor

- Eleven har mod på at skrive på tysk
- Eleven kan skrive enkle ord og udtryk
- Eleven kan skrive enkle sætninger
- Eleven kan skrive enkle notater, beskeder og breve
- Eleven kan skrive i et enkelt sprog under hensyntagen til situation, afsender og modtager

I de to sidste faser skal eleverne kunne skrive sammenhængende tekst, og her kan vi benytte os af, at eleverne, fra dansk og engelsk, kender til at skrive, til skriveprocessens faser og til det at kunne give og modtage respons fra andre.

Forskning (Veje ind i skriftkulturen, At skrive på engelsk – nogle centrale læreprocesser, Forskningstidsskrift fra DLH, 3. årgang, nr. 3, februar 1999) viser, at det at skrive kan ses som en central aktivitet, når det gælder om at nå til dybere erkendelse. Man taler her om to elevtyper. Den ene elevtype benytter sig af den umodne proces og den anden af den modne. Forskellen mellem de to processer ligger i den måde, viden bliver inddraget i og påvirket af skriveprocessen. I den umodne proces består skrivning i en reproduktion af viden, hvorimod skrivning i den modne proces er kendetegnet ved transformering af viden.

I den umodne proces koncentrerer eleven sig om skrivningens mekaniske side, har vanskeligt ved at sætte sig ind i læserens situation, omskriver ikke teksten og er hæmmet af sit krav til sproglig korrekthed. I denne proces afslutter eleven tekstproduktionen, når han eller hun er løbet tør for ideer. I den modne proces arbejder eleven med målsætning, planlægger og evaluerer teksten, samt reviderer sin tekst på alle niveauer. I denne proces accepterer eleven, at det kræver hårdt arbejde at skrive en struktureret tekst.

Den modne skriveproces består af forskellige trin:

- Hensigt, udvælgelse af teksttype, målgruppe og evt. medie (fx blog, webside o.l.)
- Planlægning i form af fx mindmap eller brainstorm
- Skrivning af et udkast
- Feedback fra en eller flere i gruppen
- Sortering og udvælgelse af de foreslåede idéer til indhold og form
- 2. gennemskrivning
- Feedback fra elever og lærer
- Færdiggørelse af tekst
- Afsendelse til modtageren

Et eksempel på, hvordan man kunne arbejde med at udvikle elevernes skriveproces, kunne fx være at man giver eleverne sidste sætning af en historie, såsom ” Und dann, nachdem der Junge es sich überlegt hatte, entschloss er sich dafür bei seiner Freundin zu übernachten, obwohl er seinen Eltern versprochen hatte nach Hause zu kommen.” og beder dem skrive en historie der kan afsluttes med denne sætning. Herved tvinges eleverne til at give sig i kast med planlægningen. Som lærer kunne man også påbegynde arbejdet med ovennævnte opgave fælles i klassen. Læreren kunne tænke højt og vise eleverne, hvordan man mere konkret kan gribe en skriveproces an, og eleverne kunne efterfølgende færdiggøre opgaven.

LÆSE- OG TEKSTARBEJDE

Arbejdet med tekster er i vid udstrækning grundlaget for elevernes egen sprogproduktion. Elevernes sproglige hypoteser om tysk dannes primært ud fra mødet med mediernes sprog, lærerens sprog og kammeraternes sprog. Eleverne arbejder fx med tekster fra læremidler, tekster fra nettet, undertekster og sangtekster. Skønlitterære tekster er særligt velegnede, fordi de som oftest ikke fremstiller hændelser og sagsforhold udtømmende. Dermed lægger de op til, at eleverne skal digte med – med følelse, fantasi og forstand.

Kriterier der kan bruges, når læreren skal konstatere, om en tekst har undervisningsmæssigt potentiale. Her formuleret som spørgsmål til teksterne:

- Er teksten tilpasset elevernes sproglige niveau og samtidig så udfordrende, at eleverne ikke føler sig intellektuelt eller følelsesmæssigt understimuleret?
- Er der mulighed for identifikation i teksten, hvor eleverne kan spejle personlige oplevelser, følelser og erfaringer?
- Indeholder teksten aktuelle samfundsmæssige problemstillinger?
- Indeholder teksten tidløse, almenmenneskelige temaer, som berører eleverne personligt?
- Formidler teksten positive konnotationer til målsprogskulturerne?
- Giver teksten mulighed for, at eleverne udvider deres viden om målsprogskulturen?
- Indeholder teksten mulighed for kultursammenligning?
- Kan teksten provokere elever til at ytre sig; har den en ”irritationsfaktor”?
- Er teksten autentisk?

Det er ikke nok at tage hensyn til enkelte af disse spørgsmål, idet man godt kan have en tekst, der indeholder samfundsmæssige problemstillinger, men er for vanskelig at forstå for eleverne. Derfor kan spørgsmålene ikke ses isoleret, da flere af dem forudsætter hinanden.

Eksempler på aktivitetsforslag til tekstarbejde:

- Lave ordkort med stikord fra handlingen, finde logiske rækkefølger i disse ordkort, fortælle mundtligt eller skriftligt
- Lave et billede, en collage, en plakat til hele teksten eller til særligt udvalgte steder i teksten
- Fokuser på begyndelsen og slutningen af tekstafsnit. Eleverne kan derefter gætte på indholdet imellem begyndelsen og slutningen
- Skrive breve/emails, som en person i teksten kunne skrive til en anden person i teksten

LÆSESTRATEGIER

Det er væsentligt, at eleverne fra starten bliver bevidste om, hvorfor de læser, og at de indstiller deres læsning efter dette formål, nøjagtig som de gør det på dansk og engelsk.

Eleverne kan:

- læse for at orientere sig
- læse for at finde informationer
- læse for at finde holdninger
- læse og følge bestemte instruktioner
- læse for fornøjelsens skyld

I hver situation kan man bede eleverne om at læse efter specifik information eller global forståelse. Det er vigtigt at have forberedt eleverne på, hvad de skal læse efter, fx ved at stille spørgsmål på forhånd.

Udvikling af læsefærdighed på et fremmedsprog kræver et bevidst arbejde med læsestrategier. Arbejdet med læsning kan omfatte tre faser – før, under og efter:

FØR LÆSNINGEN (AKTIVERINGSFASEN)

Her mobiliserer eleverne deres forforståelse, fx gennem associationsøvelser, ud fra overskrifter, billeder, illustrationer o.l., og på den måde danner de hypoteser om tekst eller tema. Samtidig samler de et passende ordforråd.

UNDER LÆSNINGEN (LÆSEFASEN)

I denne fase kan eleven lytte og læse med en bestemt hensigt fx for at få en personlig oplevelse. De kan også læse efter specifikke detaljer og notere informationer ved hjælp af nøgleord, understregninger, udfyldning af skemaer eller tage notater. Under læsningen kan eleven danne sig et overblik over indhold og struktur i teksten. En hjælp kan være billedrækkefølge, tegninger af handlingsforløbet, layout eller sætningsforbindere. Der kan skelnes mellem tre læsestrategier:

- Skimming af en tekst, dvs. den læsemåde, hvor eleverne hurtigt lader øjnene løbe ned over teksten for at få fat i hovedindholdet, fx når de læser hen over en artikel eller et opslag i en ordbog.
- Skanning af en tekst, dvs. den læsemåde, hvor man lader øjnene løbe hen over teksten med henblik på at finde bestemte informationer. Denne læsemåde anvender man, når man slår op i en køreplan eller leder efter et bestemt ord i ordbogen.
- Nærlæsning af en tekst, dvs. den læsemåde man anvender, når man har brug for alle informationerne, fx når man læser en opskrift eller hele opslaget/artiklen i en ordbog.

EFTER LÆSNINGEN (PERSPEKTIVERINGSFASEN)

Efter læsningen vil det første skridt for at sikre forståelsen af teksten ofte være den umiddelbare bearbejdning af indholdet, hvor eleverne arbejder med opgaver, der er tilknyttet teksten. Hvis eleverne har fået forskellige opgaver under læsningen, samles informationerne til fælles viden. Og det er også her, eleverne sammenholder deres forhåndsforventninger med det, de faktisk har fået ud af teksten. Her kan eleven sammenligne opstillede hypoteser med den konkrete tekst, sammenfatte indholdet i resume eller referat og supplere med personlig stillingtagen. Eleverne kan også genskabe handlingen i et andet "sprog", i en anden tid, med en ny synsvinkel, som en anden teksttype, fx collage, digt, læserbrev, artikel, eventyr, historie, tegneserie eller billedfrise.

Læsningen af tekster spiller en meget stor rolle for den gode fælles oplevelse, der kan ligge i, at alle har arbejdet med den samme tekst, sådan at alle kan inddrages i en fælles samtale om det læste, hvor læreren gennem elevernes og egne bidrag perspektiverer det læste.

4.3 KULTUR OG SAMFUND

Kompetenceområdet kultur og samfund reflekterer fagets kulturformidlende indhold med det overordnede mål, at eleverne lærer at sammenligne kulturer, forstå kulturer og formidle viden om kulturer.

- For at kunne sammenligne kulturer skal eleverne ikke alene have viden og indsigt i livsvilkår i de tysksprogede lande, men også besidde et godt kendskab til forhold i Danmark – geografisk, politisk og historisk.
- For at kunne forstå kulturer kræver det ikke alene elevernes indsigt og viden, men åbenhed og indlevelse i forhold til andre kulturer.
- For at kunne formidle viden om kulturer må eleverne have et kommunikationssprog på tysk, som gør dette muligt.

Undervisningen skal styrke elevernes internationale og interkulturelle forståelse og forståelse for egen kultur. Dermed er der lagt op til et interkulturelt dannelsesmål, hvor sproget bliver broen mellem elevernes verden og den fremmede verden. Det sker i en kommunikativ sprogundervisning, som indeholder tre dimensioner:

- en kognitiv dimension, som baserer sig på viden
- en pragmatisk-kommunikativ dimension, hvor eleverne bliver i stand til at handle hensigtsmæssigt i kommunikative situationer
- en emotionel-affektiv dimension, hvor der bl.a. gennem arbejdet med normer og holdninger er mulighed for at skabe bevidsthed om kulturel diversitet som forudsætning for interkulturelle møder.

OM BEGREBET KULTUR

Tyskundervisningen rummer et væsentligt interkulturelt dannelsespotentiale. For at fremme det, må undervisningen bidrage til at skabe interkulturel opmærksomhed hos eleverne, så eleverne på den måde opnår en positiv og åben kulturel adfærd. I det arbejde er det vigtigt, at læreren gør sig klart, hvilket kultursyn han eller hun formidler i undervisningen.

Når elever beskriver fremmede kulturer, gør de det ofte ud fra sund fornuft eller ud fra nogle hverdagsbetragtninger. Sådanne hverdagsbetragtninger er knyttet til elevernes eget kulturelle fællesskab. De søger ud fra egen baggrund at forklare, hvorfor andre folk agerer, som de gør. Det kan betyde, at eleverne får opbygget nogle stereotype forestillinger om de fremmede. Hvis eleverne ikke udfordres i deres forståelse, kan der blive skabt en statisk kulturopfattelse, som giver et billede af den typiske tysker, hvor tyskere bliver betragtet som en homogen gruppe med deres egen nationale kultur.

ET DYNAMISK KULTURSSYN

En anden opfattelse af kultur får man gennem et dynamisk kultursyn. Kultur er her ikke alene noget, der er givet på forhånd, men også noget der skabes mellem mennesker. Det er derfor vigtigt i undervisningen at arbejde med elevernes viden og kulturelle forforståelse. Det kan gøres ved, at eleverne ved sammenligning mellem kulturer får skærpet deres interkulturelle opmærksomhed. Det betyder i praksis, at læreren i undervisningen skal sørge for, at eleverne opdager og erkender, hvordan arbejdet med tysk giver dem ny viden og nye forståelser for, hvordan det enkelte menneske lever sit liv. Dette er en dynamisk proces, der aldrig slutter. Eksempelvis kan eleven have en forestilling om, hvordan Tyskland efter 2. verdenskrig ved hjælp af Marshallplanen kom på fode igen og fik et voldsomt økonomisk opsving. Så arbejdes der i undervisningen med filmen ”Das Wunder von Bern” og eleven finder ud af, at situationen efter krigen medførte andet end opsving, og lærer, at livet for en familie i Tyskland var yderst forskellig fra hans egen forestilling. Han reviderer derfor sin forestilling.

Eleven befinder sig før mødet med filmen ét sted i sin forestillingsverden, konfronteres med filmen, som beskriver et andet sted, kommer til en ny erkendelse og flytter sig dermed til et tredje sted, som er udtryk for hans nye viden, erkendelse og forståelse af menneskers liv i Tyskland. Denne bevægelse slutter aldrig. Det er lærerens opgave gennem undervisningen stædigt at sørge for, at denne erkendelsesproces altid er i bevægelse.